A detailed oil painting of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a neutral, dark brown.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

**LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE ECONOMÍA
Y COMPETITIVIDAD



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada</i> , <i>história ensinada</i> e <i>história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	

2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñíz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

INTRODUCCIÓN

FRANCISCO GARCÍA GONZÁLEZ

(Universidad de Castilla-La Mancha)

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO

(Universidad de Murcia)

RAMÓN CÓZAR GUTIÉRREZ

(Universidad de Castilla-La Mancha)

PEDRO MARTÍNEZ GÓMEZ

(Asociación Hespérides)

La Edad Moderna es una época trascendental en la comprensión del actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento. La enseñanza de esta época debe exceder la narrativa de hazañas con las que habitualmente se ha impregnado al siglo XVI y XVII, y el sentido de antecedente de la Edad Contemporánea con el que se ha tamizado al siglo XVIII. Se da la paradoja que en Educación Secundaria Obligatoria los siglos XVI y XVII se imparten en un curso diferente al siglo XVIII, definiendo el primer periodo como Edad Moderna y el segundo como Antiguo Régimen. La falta de uniformidad y de explicación transversal de este periodo en la propuesta curricular lleva a un desconcierto del alumnado, que al acabar su periodo de escolarización obligatoria sólo tiene pinceladas difusas de lo que supuso la Edad Moderna.

Los vínculos de este periodo con los fenómenos actuales hacen que su conocimiento sea básico para el desarrollo e implementación de las competencias educativas. Desde la perspectiva europea y Occidental la Edad Moderna se caracteriza por una paulatina y lenta transición del feudalismo al capitalismo (Dobb, 1999). Entre los principales elementos que condicionaron esas transformaciones hay que destacar el crecimiento del capital comercial y un aumento del poder de la burguesía; el expansionismo marítimo europeo y los grandes descubrimientos geográficos; el surgimiento de los estados nacionales a través de monarquías autoritarias y absolutistas; el nacimiento del humanismo; un mayor desarrollo de la ciencia y la investigación empírica; la ruptura de la cristiandad con la Refor-

ma y la Contrarreforma; y un sistema demográfico de tipo antiguo con grandes episodios de mortalidad, que supuso un crecimiento lento de la población, pero que a finales del periodo presentó ciertos cambios que pusieron los cimientos del régimen demográfico actual. Todos estos procesos fueron el germen de lo que algunos autores han denominado como “modernidad”, y se presenta por lo tanto como clave en la comprensión de la organización social, política, económica y cultural actual.

Para abordar la enseñanza de este periodo histórico en concreto hay que analizar la realidad educativa actual: el currículo, los libros de texto, la imagen de la Edad Moderna en el alumnado, y las estrategias y técnicas didácticas. Máxima en el contexto actual con una creciente importancia de las TIC y de la digitalización. El conjunto de estos elementos podemos agruparlos en lo que sería análisis de la metodología didáctica y en el conocimiento didáctico del contenido. Pero no debemos perder de vista las cuestiones epistemológicas. La historia como materia formativa ha sido una de las disciplinas que más han contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones (Prats, 2010). Desde hace unas décadas se está planteando qué historia se debe enseñar y, de igual modo, qué funcionalidad ha de tener la enseñanza de la disciplina. En este sentido, Carretero (2006) ha señalado la contraposición existente entre un enfoque en la enseñanza de la historia basado en un discurso identitario propio del Romanticismo o un relato crítico heredado de la Ilustración. En lo referido al primero de los enfoques, se trata de una historia muy relacionada con el surgimiento de los Estados-nación (Hobsbawm, 1997; Pérez Garzón, 2008, VanSledright, 2011). Frente a este tipo de enseñanza de la historia, se erige el otro gran enfoque que, el citado Carretero (2006), enlaza con la Ilustración y la conformación de la historia como disciplina científica. En este se defiende que la principal funcionalidad de la historia, como materia educativa, es la de formar a ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven (Barton y Levstik, 2004).

Esta última funcionalidad de la enseñanza de la historia conecta perfectamente con las últimas propuestas pedagógicas en Europa sobre competencias (Perrenoud, 2004). Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumnado interactúa, saber proponer alternativas y ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sólido sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (López Facal, 2013). La adaptación de las competencias educativas a la materia de historia implica una alfabetización

histórica del alumnado que sobrepase la memorización de conceptos, datos y fechas del pasado y que sepa interpretar adecuadamente las narrativas históricas predominantes en los currículos y los libros de texto. Es decir, un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se enseñe a pensar históricamente a través del método del historiador (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Gómez, Cózar y Miralles, 2014).

La aportación de los contenidos sustantivos (en este caso la Edad Moderna) a la alfabetización histórica del alumnado debe tener presente al concepto de relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013). Se trata en este caso de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática, sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación y que respondan a problemas actuales, o al menos a cuestiones significativas para el alumnado. Esto implica que hay que desarrollar la capacidad de interrogarse sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado y el por qué de su elección. La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña.

Lo importante con los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria es presentar los contenidos históricos desde problemas sociales relevantes (Sáiz, 2010). Es decir, qué puede aportar el conocimiento de los procesos históricos surgidos en la Edad Moderna para comprender críticamente nuestra sociedad. Y además de los elementos políticos omnipresentes en el libro de texto, existen muchas temáticas sociales y económicas de necesario análisis, y que generalmente obvian los manuales mayoritarios, o las dejan en segundo plano: la pobreza, las desigualdades sociales, los conflictos religiosos de un punto de vista social (judeoconversos, moriscos, protestantes...), la incidencia de enfermedades y pandemias, la diferenciación de roles en la familia por género y por edad, las solidaridades vecinales, la conflictividad y las formas de disciplinamiento social, la articulación del mercado interior, la organización territorial a través de lazos clientelares entre las oligarquías, etc. El objetivo de este libro es rescatar estos temas del olvido y proponer una renovada enseñanza de la Edad Moderna que subraye su papel para la comprensión de nuestras sociedades.

El presente libro continúa los esfuerzos que venimos realizando para estrechar las relaciones entre investigadores y docentes (García González, Gómez Carrasco y Rodríguez, 2016; Gómez Carrasco, García González y Miralles, 2016) desde el Seminario de Historia Social de la Población (SEHISP) de la Facultad de

Humanidades de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha) y el Grupo de Investigación DICO (Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Murcia junto con la Fundación Española de Historia Moderna (FEHM) y asociaciones como Hespérides. Asociación Andaluza de Profesores de Enseñanza Secundaria. En esta ocasión, la obra se estructura en torno a tres ejes vertebradores. En primer lugar, se presentan los trabajos dedicados a *Los contenidos sobre la Edad Moderna en Educación Secundaria*; el segundo se centra en cómo *Enseñar la Edad Moderna en Educación Secundaria*; y, el último, hace referencia a *La imagen de la Edad Moderna en el tiempo y en la sociedad actual*. Los tres bloques recogen numerosas aportaciones tanto desde planteamientos teóricos como de investigación, así como propuestas didácticas claras y útiles, que permiten abordar la enseñanza de la Edad Moderna en la Educación Secundaria desde la experiencia práctica y real de diferentes investigadores y docentes.

A mayor detalle, el lector puede encontrar entre los primeros textos de este libro investigaciones que ofrecen un acercamiento a las tendencias y modelos curriculares en la enseñanza de Historia Moderna en Secundaria, con ejemplos nacionales e internacionales, con especial atención al análisis de contenidos de los diferentes elementos curriculares. En este apartado, también se recogen un buen número de investigaciones sobre la Historia Moderna en los libros de texto, en los que se presentan análisis y comparativas regionales desde sus características internas hasta sus contextos de uso en las aulas de Secundaria.

El bloque central es el más abundante. Dedicado a Enseñar la Edad Moderna en Educación Secundaria, se centra en presentar las investigaciones, experiencias y propuestas de aula, desde el aula y para el aula, que se están llevando a cabo en la actualidad sobre la temática de esta monografía. En este sentido, un buen número de estudios surgen de la introducción de los cambios metodológicos que se están desarrollando en los últimos años para mejorar la adquisición de objetivos y competencias y el aprendizaje de los contenidos de los estudiantes. Nuevas metodologías de aprendizaje, estrategias y técnicas de enseñanza, temas y contenidos se extienden por estas páginas junto con investigaciones y proyectos de innovación que profundizan en la integración de recursos y herramientas tecnológicas en las aulas. Así, se habla de flipped classroom, aprendizaje basado en proyectos o problemas, gamificación, aprendizaje-servicio, didáctica crítica, escape room, oratoria, MOOC, uso de fuentes primarias (Catastro de Ensenada, planos, protocolos notariales, correspondencia epistolar,...), videojuegos, novela histórica, música, imágenes,... Un buen número de investigaciones con nuevos planteamientos metodológicos que persiguen mejorar el proceso de enseñanza-

aprendizaje, aumentar la motivación y facilitar la aplicación de los conocimientos, para conseguir una mayor significación y relevancia de los aprendizajes.

Finalmente, en la tercera parte se profundiza sobre la imagen de la Edad Moderna en el tiempo y en la sociedad actual. En este bloque se incluyen trabajos sobre la construcción y reproducción de estereotipos sobre la Edad Moderna, el análisis de su tratamiento en los medios de comunicación, la literatura, el arte y otras formas de expresión, y el uso del patrimonio y la cultura material e inmaterial en el aula.

En síntesis, el libro recoge una gran propuesta de estudios y propuestas de innovación que suponen un conjunto de ejemplos útiles para investigadores, profesorado y estudiantes interesados en la Historia Moderna y su enseñanza en Educación Secundaria, que permiten acercar la investigación histórica al contexto educativo.

REFERENCIAS

- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*, New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Carretero, M. (2006). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*, Barcelona: Paidós.
- Dobb, M. (1999). *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. México DF: Siglo XXI
- García González, F.; Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (Eds) (2016). *La Edad Moderna en Educación Secundaria: experiencias de investigación*. Murcia: Editum.
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Gómez, C. J.; Ortuño, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI, *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez Carrasco, C. J.; García González, F. y Miralles Martínez, P. (Eds) (2016). *La edad moderna en educación secundaria: propuestas y experiencias de innovación*. Murcia: Editum.
- Hobsbawm, E. (1997), *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.

- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?, *Historia de la educación*, 27, 37-55
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para aprender*, Querétaro: Quebecor World.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa, *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 8-17.
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria?, *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, 594-607.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson.
- Vansledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, New York: Routledge.

1

**LOS CONTENIDOS SOBRE LA
EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

A ÉPOCA MODERNA NOS MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES: UM BALANÇO ENTRE *HISTÓRIA REGULADA*, *HISTÓRIA ENSINADA* E *HISTÓRIA DESEJADA*

CRISTINA MAIA

(Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal

CITCEM – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

InED – Instituto de Inovação e Educação da ESEPP)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.01

INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem vai sofrendo mutações ao longo dos tempos fruto de distintas variáveis. A evolução epistemológica em torno de correntes pedagógicas e da investigação educacional na área de ensino específica; os documentos curriculares orientadores provenientes da tutela; os instrumentos de trabalho do professor, tais como o manual escolar e as ferramentas digitais, constituem os principais elementos a termos em consideração nessa transmutação. De entre estes elementos, o manual continua ainda a ter um especial destaque na ação educativa, por isso, o elegemos como objeto desta investigação, que pretendemos centrar no ensino da história da Época Moderna. São vários os estudos que nos revelam a preponderância que o manual de História continua a ter na sala de aula (Afonso, 2013; Quinquer, 2004; Miralles e Martínez, 2008; Gérard e Roegiers, 1998; Mikk, 2000), por isso, nos propusemos a analisar o ensino da Época Moderna através dos manuais escolares do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) português (correspondente à ESO) entre a década de 1990 e a atualidade. Numa análise cruzada entre manuais, currículo escolar e investigação em Educação Histórica, pretendemos traçar percursos entre os conceitos de '*história regulada*', '*história ensinada*' e '*história desejada*' (Valls, 2001), que desmontem as suas interceções ou as suas ausências num quadro temporal que perpassa várias reformas curriculares em Portugal.

As áreas de investigação em manuais escolares de História distribuem-se em vários campos de interesse: i) o manual enquanto instrumento de manifestação

da cultura escrita; ii) o manual ligado a um espaço de intervenção do poder político, nomeadamente através de legislação específica que rege a sua elaboração e certificação e através das orientações curriculares que definem os seus conteúdos e princípios metodológico-didáticos; iii) o manual como lugar de confronto entre a autonomia dos autores, as orientações programáticas, as correntes pedagógicas e a investigação em educação histórica. Ora, é precisamente neste último âmbito que se situa a presente comunicação.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo pretende compreender o contributo e os limites do currículo e da investigação em Educação Histórica para o ensino da história da Época Moderna espelhado nos manuais escolares mais adotados em Portugal. Por isso, esta investigação tem como grande intenção apresentar uma análise comparativa de manuais escolares, orientações curriculares e investigação em Educação Histórica no ensino da Época Moderna, desde a década de 1990 até à atualidade em Portugal. Para tal, traçamos a seguinte questão de partida: em que medida as sucessivas modificações de orientações curriculares e os avanços de investigação em Educação Histórica têm condicionado as abordagens metodológico-didáticas em torno da Época Moderna nos manuais escolares portugueses entre a década de 1990 e a atualidade? De seguida, definimos os objetivos específicos: i) analisar orientações curriculares e seus efeitos nos manuais escolares relativos aos conteúdos da Época Moderna; ii) aferir a inter-relação efetiva entre investigação (teorias) e conceção de materiais didáticos (práticas) para o ensino da Época Moderna; iii) identificar modelos pedagógico-didáticos subjacentes a orientações curriculares e sua possível transposição para a prática através da conceção subjacente em manuais escolares.

Uma vez que a investigação em Educação Histórica tem como grande finalidade uma aposta na inter-relação efetiva entre teorias e práticas no ensino da História, pretendemos, então, averiguar em que medida essa investigação tem concorrido para a evolução da construção de materiais pedagógico-didáticos como os manuais escolares.

O primeiro critério de seleção do *corpus* investigativo de manuais escolares e de orientações curriculares referentes ao 3.º CEB começou por ser a delimitação temporal do estudo - entre a década de 1990 e a atualidade -, decorrente de quatro grandes momentos de vigências curriculares, a saber: i) década de 1990 – *Programa de História do 3.º CEB* (1991); ii) primeira década do novo milénio – *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Gerais e Específicas* (2001) e inícios

da segunda década do século XXI com documento das *Metas de Aprendizagem* (2010); iii) segunda década do século XXI com documento das *Metas Curriculares de História* (2013/2014); iv) na atualidade – *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e documento das *Aprendizagens Essenciais de História do 3.º CEB* (2018). Optámos por estudar os manuais mais adotados em Portugal para estes períodos de vigências curriculares de forma a conferir mais consistência aos resultados uma vez que estes têm mais expressão por se traduzirem na taxa mais elevada de utilização desses manuais e, consequentemente, num número muito significativo de alunos e professores que ensinam e aprendem com estes manuais, o que certamente tem impacto nas aprendizagens históricas. Assim, analisamos cinco manuais¹ que se distribuem por estas três décadas, conforme podemos analisar no Quadro 1 que se segue.

Quadro 1. Seleção do *corpus* investigativo de manuais escolares portugueses (entre a década de 1990 e a atualidade)

Identificação dos manuais				
Sigla ME	Ano Escolaridade	Ano edição	N.º págs. Manual	Tiragem edição
M1	8.º ano	1993	224	25 000
M2	8.º ano	1999	240	27 500
M3	8.º ano	2003	144+128 (2 vols.)	16 350
M4	8.º ano	2007	192	22 000
M5	8.º ano	2014	208	27 500

Fonte: elaboração própria.

Outro critério de seleção das fontes foi o volume de informação sobre o tratamento da Época Moderna nos manuais, de forma a inferir se o tratamento desta época é muito diferente de manual para manual, permitindo conferir consistência ao objeto de estudo. Finalmente, foi, ainda, tido em consideração neste seleção do *corpus* documental, a casa editorial com maior representatividade em Portugal.

A metodologia de investigação aplicada foi de natureza qualitativa, tendo sido desenvolvida uma análise de conteúdo das fontes, em que a sistematização da mesma foi vertida numa base de dados construída em *File Maker Pro*. Para

1 Selecionaram-se para o estudo os seguintes manuais da Editora Porto Editora: *Ao Encontro da História* 8. 8.º ano. 1993 (sigla M1); *Clube da História* 8. 8.º ano. 1999 (sigla M2); *Novo Clube da História* 8. 8.º ano. 2003 (sigla M3); *Viva a História!* 8. 8.º ano. 2007 (sigla M4); *Novo Viva a História!* 8. 8.º ano. 2014 (sigla M5). Daqui em diante iremos utilizar no nosso texto as siglas correspondentes a cada uma destas fontes.

essa análise de conteúdo criaram-se categorias de análise dos manuais que depois vieram a corresponder aos campos da base de dados, que posteriormente foram preenchidos. Essa base de dados comporta três dimensões de análise de conteúdo dos manuais e das orientações curriculares, com critérios de análise de índole identificativa e descritiva e outros com um nível interpretativo e reflexivo. Para tal, construímos um modelo conceptual que se encontra compilado no Quadro 2.

Quadro 2. Dimensões e indicadores de análise do manual escolar e das orientações curriculares

Dimensão de análise	Indicadores de análise	
'História ensinada'	Identificação do manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Título; Autor(es); Ano; Editora - Total páginas manual - Tiragem da edição - Ano de escolaridade - Sigla utilizada na análise
	Caracterização do manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade gráfica: organização gráfica; qualidade gráfica da seleção iconográfica - Organização interna: estrutura do manual (como aberturas de Tema e de Unidade; texto informativo; localização no tempo e no espaço; quantidade, qualidade e adequação da seleção de fontes)
	A Época Moderna no manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> - N.º páginas de conteúdo informativo e fontes sobre a Época Moderna europeia <i>versus</i> Época Moderna portuguesa - Apelo à mobilização das ideias prévias dos alunos - Conteúdos substantivos - Conceitos de 2.ª ordem - Qualidade e adequação da seleção das fontes - Qualidade e adequação das propostas de experiências de aprendizagem na promoção de desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais
'História regulada'	Cumprimento de Orientações Curriculares no manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do Documento Curricular subjacente à elaboração do manual escolar (título; ano) - Grandes intenções do documento - Orientações de desenvolvimento competências históricas associadas aos princípios do saber histórico - Orientações metodológico-didáticas associadas a princípios educativos (pedagogia transmissiva; pedagogia construtivista)

Dimensão de análise	Indicadores de análise	
'História desejada'	Reflexos da investigação em Educação Histórica no manual escolar	- Princípios do saber histórico (conteúdos substantivos e conceitos de 2. ^a ordem estruturantes do conhecimento histórico como interpretação de fontes, multiperspetiva, multicausalidade, mudança/continuidade, explicação, narrativa, 'significância' e consciência histórica)
		- Princípios educativos 'construtivistas' (aprendizagem situada, ideias prévias, desafio cognitivo, progressão conceptual)

Fonte: elaboração própria.

Na definição das dimensões de análise inspirámo-nos nas expressões de Valls Montés e López Facal (2011) sobre as diferenças entre 'história ensinada', 'história regulada' e 'história desejada' para as aplicarmos como categorias de análise no manual escolar, no sentido de investigarmos se aquilo que o manual ensina e como ensina é o resultado de uma 'história regulada' pelas Orientações Curriculares provenientes de uma política educativa e, ainda, se o manual também consegue absorver a evolução da investigação em Educação Histórica, o que nos situa no âmbito da 'história desejada'.

Relativamente à dimensão 'história ensinada', esta comporta critérios de análise de índole identificativa e descritiva das fontes com uma breve caracterização do manual escolar do ponto de vista da qualidade gráfica e sua organização interna; outros de nível interpretativo e reflexivo direcionados para uma análise do manual relativamente aos conteúdos históricos da Época Moderna. Para tal, analisou-se o texto informativo dos manuais e suas fontes sobre a Época Moderna europeia *versus* Época Moderna portuguesa: i) o número de páginas destinadas ao trabalho da Época Moderna europeia *versus* Época Moderna portuguesa de modo a avaliar o peso relativo da integração da história nacional na história europeia; ii) o apelo à mobilização das ideias prévias dos alunos (sim/não); iii) o desenvolvimento dos conteúdos substantivos e relação com os conceitos de 2.^a ordem; iv) qualidade e adequação das fontes (ilustrativa; informativa; interpretativa/reflexiva) para aferir sobre a sua potencialidade de desenvolvimento de competências históricas; v) qualidade e adequação das propostas de experiências de aprendizagem na promoção de desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais, analisando o tipo de propostas de experiências de aprendizagem (por exemplo, análise oral e/ou escrita das fontes do manual; debate; visita de estudo; trabalho de pesquisa; construção de mapa e/ou barra cronológica; redação de

texto argumentativo; redação de síntese; jogo lúdico; dramatização; visualização de excerto de filme histórico/documentário; audição de músicas/canções), que possam orientar para determinados modelos pedagógico-didáticos (pedagogia transmissiva; pedagogia construtivista).

Quanto à dimensão de ‘história regulada’, esta também comporta critérios de análise interpretativa e reflexiva direcionados para uma análise do manual relativamente ao cumprimento de orientações curriculares no manual, procurando conhecer as grandes intenções do documento curricular orientador; a forma como concebe a organização dos conteúdos (sequencialização dos conteúdos programáticos; peso relativo das várias dimensões da História no conjunto do documento curricular); as orientações de desenvolvimento competências históricas associadas aos princípios do saber histórico e as suas orientações metodológico-didáticas associadas a princípios educativos (pedagogia transmissiva; pedagogia construtivista). Finalmente, a dimensão de ‘história desejada’, também assente em critérios de análise interpretativa e reflexiva, foi direcionada para uma análise do manual relativamente aos reflexos da investigação em Educação Histórica no manual escolar quanto aos princípios do saber histórico (conteúdos substantivos e conceitos de 2.^a ordem estruturantes do conhecimento histórico como interpretação de fontes, multiperspetiva, multicausalidade, mudança/continuidade, explicação, narrativa, ‘significância’ e consciência histórica) e aos princípios educativos ‘construtivistas’ (aprendizagem situada, ideias prévias, desafio cognitivo, progressão conceptual).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A DIMENSÃO ‘HISTÓRIA ENSINADA’

Relativamente à caracterização do manual quanto à sua qualidade gráfica, verificamos de uma forma geral que o corpo dos caracteres é adequado à faixa etária, com bom grau de legibilidade, clareza de hierarquia de títulos, havendo uma seleção iconográfica variada e equilibrada *versus* os conteúdos históricos das páginas, com apenas dois manuais de seleção iconográfica razoável quanto à sua qualidade gráfica. Sobre a organização interna dos manuais, todos apresentam uma estrutura coerente com introdução, índice, apresentação do manual ao aluno, apresentação de ficha de avaliação diagnóstica, apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior, abertura de Tema, abertura de Unidade didática, embora dois manuais não apresentem bibliografia. Os manuais da década de 1990 são os que oferecem um texto infor-

mativo mais extenso, possuindo dados de natureza temporal e espacial regulares e de qualidade razoável. À medida que vamos caminhando no quadro temporal deste estudo, os manuais passam a apresentar um texto informativo sintético e os dados de natureza temporal e espacial mantêm-se regulares, com uma apresentação gráfica que permite uma leitura com boa qualidade ou até mesmo de muito boa qualidade. Para uma apresentação mais pormenorizada destes resultados, expomos, de seguida, o Quadro 3 com a caracterização interna dos manuais.

Quadro 3. Caracterização interna dos manuais

Sigla	Qualidade gráfica	Organização interna
M1	Corpo dos caracteres adequado à faixa etária, com bom grau de legibilidade, clareza de hierarquia de títulos, seleção iconográfica variada e equilibrada <i>versus</i> os conteúdos das páginas; <u>razoável</u> qualidade gráfica da seleção iconográfica.	Apresenta organização coerente embora <u>sem bibliografia</u> (introdução; índice; apresentação do manual ao aluno; apresentação de ficha de avaliação diagnóstica; apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior; abertura de Tema; abertura de Unidade); texto informativo <u>extenso</u> ; dados de natureza temporal e espacial regulares de <u>qualidade razoável</u> .
M2	Corpo dos caracteres adequado à faixa etária, com bom grau de legibilidade, clareza de hierarquia de títulos, seleção iconográfica variada e equilibrada <i>versus</i> os conteúdos das páginas; <u>razoável</u> qualidade gráfica da seleção iconográfica.	Apresenta organização coerente embora <u>sem bibliografia</u> (introdução; índice; apresentação do manual ao aluno; apresentação de ficha de avaliação diagnóstica; apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior; abertura de Tema; abertura de Unidade); texto informativo <u>sintético</u> ; dados de natureza temporal e espacial regulares de <u>qualidade razoável</u> .
M3	Corpo dos caracteres adequado à faixa etária, com bom grau de legibilidade, clareza de hierarquia de títulos, seleção iconográfica variada e equilibrada <i>versus</i> os conteúdos das páginas; <u>razoável</u> qualidade gráfica da seleção iconográfica.	Apresenta organização coerente embora <u>sem bibliografia</u> (introdução; índice; apresentação do manual ao aluno; apresentação de ficha de avaliação diagnóstica; apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior; abertura de Tema; abertura de Unidade); texto informativo <u>extenso</u> ; dados de natureza temporal e espacial regulares de <u>qualidade razoável</u> .

Sigla	Qualidade gráfica	Organização interna
M4	Corpo dos caracteres adequado à faixa etária, com bom grau de legibilidade, clareza de hierarquia de títulos, seleção iconográfica variada e equilibrada <i>versus</i> os conteúdos das páginas; <u>boa</u> qualidade gráfica da seleção iconográfica.	Apresenta organização coerente embora <u>com bibliografia</u> (introdução; índice; apresentação do manual ao aluno; apresentação de ficha de avaliação diagnóstica; apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior; abertura de Tema; abertura de Unidade); texto informativo <u>sintético</u> ; dados de natureza temporal e espacial regulares de <u>boa</u> <u>qualidade</u> .
M5	Corpo dos caracteres adequado à faixa etária, com bom grau de legibilidade, clareza de hierarquia de títulos, seleção iconográfica variada e equilibrada <i>versus</i> os conteúdos das páginas; <u>muito boa</u> qualidade gráfica da seleção iconográfica.	Apresenta organização coerente e com apresentação de bibliografia (introdução; índice; apresentação do manual ao aluno; apresentação de ficha de avaliação diagnóstica; apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior; abertura de Tema; abertura de Unidade); texto informativo <u>sintético</u> ; dados de natureza temporal e espacial regulares de <u>muito</u> <u>boa</u> <u>qualidade</u> .

Fonte: elaboração própria.

Quanto ao tratamento da Época Moderna portuguesa no conjunto do manual comparativamente com a Época Moderna europeia (uma vez que todo o manual é dedicado no seu conjunto à Época Moderna), esta é de apenas um terço das páginas do manual. Os resultados do estudo encontram-se distribuídos no Quadro 4, onde para cada manual estudado se apresenta a análise dos indicadores previstos no nosso quadro concetual.

A DIMENSÃO 'HISTÓRIA REGULADA'

A dimensão da 'história regulada' foi apreciada numa conjugação entre manual escolar e documentos de Orientações Curriculares, tendo em consideração os indicadores de análise que traçámos. Assim, o cumprimento de Orientações Curriculares no manual escolar foi oscilando da seguinte forma:

- a) os manuais da década de 1990 seguem em rigor as orientações de sequencialização de conteúdos prevista no *Programa de História de 3.º CEB* de 1991, não apresentando aspetos que promovam princípios de Educação Histórica, mas centrando-se sobretudo numa linha de conteúdos substantivos, resultados que se opõe às dos manuais que começam a emergir

Quadro 4. A Época Moderna nos manuais

Sigla	N.º págs. Época Moderna europeia <i>versus</i> Época Moderna portuguesa	Ideias prévias	Conteúdos substantivos/ Conceitos de 2.ª ordem	Qualidade e adequação das fontes	Qualidade e adequação propostas de experiências de aprendizagem
M1	166/58	Não	Grande preponderância dos conteúdos substantivos em relação aos conceitos de 2.ª ordem	Ilustrativa e informativa	Inexistência de propostas de exploração de fontes e poucas propostas de experiências de aprendizagem.
M2	156/84	Não	Grande preponderância dos conteúdos substantivos em relação aos conceitos de 2.ª ordem	Raras situações ilustrativas; informativa e interpretativa.	Razoável diversificação de propostas de experiências de aprendizagem.
M3	221/51	Não	Grande preponderância dos conteúdos substantivos em relação aos conceitos de 2.ª ordem	Raras situações ilustrativas; informativa e interpretativa.	Razoável diversificação de propostas de experiências de aprendizagem.
M4	142/50	Sim	Situação de equilíbrio entre conteúdos substantivos e conceitos de 2.ª ordem	Informativa; Interpretativa/ reflexiva	Muita diversificação de propostas de experiências de aprendizagem.
M5	157/51	Sim	Conteúdos substantivos adquirem primazia sobre os conceitos de 2.ª ordem, embora com alguma persistência de conceitos de 2.ª ordem	Informativa; Interpretativa/ reflexiva	Muita diversificação de propostas de experiências de aprendizagem.

Fonte: elaboração própria.

a meados da primeira década de 2000, os quais decorrem de orientações curriculares que apontam para o desenvolvimento de competências históricas, num formato menos prescritivo e mais orientativo que contribua para o progresso do pensamento histórico dos alunos. Estas orientações definem, pela primeira vez em Portugal, as competências específicas a desenvolver no trabalho da disciplina de História, as quais constituem-se como referenciais fundamentais para construção do pensamento histórico, de acordo com três núcleos estruturantes associados aos princípios do saber histórico (Tratamento de Informação/Utilização de Fontes; Compreensão histórica; Comunicação em História). No desenvolvimento destas competências históricas articulam-se os conceitos substantivos e os conceitos de 2.^a ordem, valorizando as ideias prévias dos alunos e com orientações metodológico-didáticas que apontam para uma pedagogia construtivista;

- b) o manual de cerca de meados da segunda década de 2000 regressa ao rigor de sequencialização de conteúdos previstos nas *Metas Curriculares*, com uma grande preocupação em dar informação que responda à aprendizagem de conteúdos substantivos considerados essenciais por este documento curricular. Ainda assim, os novos manuais, de então, continuam a apresentar muitas propostas de experiências de aprendizagem que apontam para a promoção do pensamento histórico. No entanto, regressam a uma linha que revela mais preocupações com o cumprimento de vetores ligados ao conhecimento, aos conteúdos substantivos. Mas, de facto, verifica-se que o manual ainda resiste em não apenas privilegiar e valorizar os objetivos e descritores de desempenho das *Metas Curriculares* e, como tal, constitui uma ferramenta que auxilia o professor e o aluno a não se distanciar de propostas de experiências de aprendizagem que desenvolvam competências históricas, mesmo sabendo que o professor de História enfrenta sérias dificuldades em trabalhar um conjunto de conteúdos substantivos tão extenso e que não se compadece com a carga horária da disciplina, que foi sendo reduzida entre estas duas primeiras décadas de 2000 e, ainda, agravado, neste período, pela ausência de uma profunda aposta na formação contínua de professores por parte da tutela na área da didática específica, facto que naturalmente dificulta a promoção de uma Educação Histórica de qualidade para o século XXI;
- c) atualmente os documentos *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e *Aprendizagens Essenciais da História do 3.º CEB* (2018) são acompanhados de uma reforma que aponta para a autonomia e flexibilidade

curricular das escolas. O primeiro documento é transversal a todas as áreas do currículo e assenta no princípio que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências definidas neste documento, sendo de base humanista, aponta para princípios de flexibilidade curricular e para o desenvolvimento de novas propostas de práticas pedagógicas de natureza construtivista. Com ele temos um regresso ao paradigma do desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) central na construção do perfil dos alunos, mas de conceção generalista, não atendendo à especificidade da natureza disciplinar. Relativamente aos documentos *Aprendizagens Essenciais de História do 3.º CEB*, nele encontramos definidos os conhecimentos, as capacidades e as atitudes essenciais/mínimas para aprendizagem e os contributos gerais da disciplina para o desenvolvimento do *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*, articulado com a apresentação de descritores que apontam para conteúdos substantivos e alguns conceitos de 2.ª ordem. Neste momento, ainda não temos investigação empírica de aplicação destas orientações curriculares em contexto de sala de aula e até mesmo na produção de manuais, uma vez que não foi autorizado pelo Ministério da Educação a elaboração de novos manuais escolares adequados a estes novos documentos, o que acontecerá apenas no início da nova década. Portanto, resta-nos a esperança de emergência de novos manuais que reforcem a aplicação dos fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do pensamento histórico no ensino da História.

A DIMENSÃO 'HISTÓRIA DESEJADA'

Finalmente, a dimensão da 'história desejada' foi depreendida a partir dos resultados da análise da dimensão 'história ensinada' nos manuais, onde se analisou o grau de aplicabilidade da investigação em Educação História nos mesmos. Assim, chegamos aos seguintes resultados:

- a) os manuais da década de 1990 e dos primeiros três anos da década de 2000 não revelam qualquer aplicabilidade da investigação em Educação Histórica;
- b) nos manuais de finais da década de 2000 e da segunda década de 2000 verifica-se a aplicação de ideias-chave da Educação Histórica como levantamento de ideias prévias e desenvolvimento de conceitos de 2.ª ordem, situando-se numa linha de princípios educativos 'construtivistas';

- c) no entanto, os documentos curriculares que orientam os manuais atualmente em vigência condicionam o avanço do manual escolar no seu acompanhamento da investigação em Educação Histórica na medida em que obliteraram completamente as competências específicas de desenvolvimento do pensamento histórico ao regressarem a princípios educativos de uma pedagogia por objetivos orientada mais para o desenvolvimento de conteúdos substantivos do que para conceitos de 2.^a ordem.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A discussão dos resultados estão sistematizados de acordo com três grandes pontos que orientaram este estudo. Em relação ao primeiro deles, a comparação entre o peso relativo dos conteúdos da Época Moderna europeia e a portuguesa nos manuais escolares do 3.º CEB português, verificámos que o contexto português tem um peso diminuto no conjunto programático da Época Moderna, sendo que o contexto europeu abarca dois terços dos conteúdos programáticos em torno desta época histórica. Quanto aos efeitos das Orientações Curriculares nos manuais relativamente aos conteúdos da Época Moderna verificámos uma oscilação entre um maior desenvolvimento dos conhecimentos substantivos relativamente às destrezas do pensamento histórico nos manuais entre a década de 1990 e a atualidade, havendo uma grande ênfase nos conhecimentos substantivos e numa pedagogia por objetivos com o *Programa de História* de 1991; uma clara progressão para o desenvolvimento de conceitos de 2.^a ordem com o *Currículo Nacional das Competências Gerais e Específicas* (2001) e, nos inícios da segunda década do século XXI, com documento das *Metas de Aprendizagem* (2010); um retrocesso no desenvolvimento de competências históricas na segunda década do século XXI com documento das *Metas Curriculares* (2013/2014); e, finalmente, uma atualidade feita de incertezas na falta de novos manuais adequados ao documento das *Aprendizagens Essenciais de História do 3.º CEB* (2018) e ao documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), este último com um conjunto de competências gerais que apontam para um perfil de competências do século XXI, mas sem apontar qualquer orientação para o desenvolvimento de competências históricas estruturantes do desenvolvimento da consciência histórica plural, crítica, reflexiva.

Também conseguimos aferir a inter-relação efetiva entre investigação em Educação Histórica e a sua possível influência na conceção de materiais didáticos para o ensino da Época Moderna. Na década de 1990, a investigação em Educação Histórica estava a dar os primeiros passos em Portugal, começando a ter mais

desenvolvimento na segunda metade da mesma, mas tal não conseguiu produzir qualquer efeito na conceção de manuais escolares e, nomeadamente, no tratamento dos conteúdos relacionados com a Época Moderna. Quando esta linha de investigação ganha folgo em Portugal, esta adquire impacto no manual e no próprio currículo, e tal sente-se de forma mais vigorosa com o *Curriculum Nacional das Competências Gerais e Específicas* (2001) e sobretudo com o documento *Metas de Aprendizagem* (2010), coordenado por Isabel Barca, a investigadora que mais impulso deu à Educação Histórica em Portugal. Chegados a meados da década de 2010, apesar do documento *Metas Curriculares* (2013/2014), ainda em vigor, não ser favorável ao trabalho das competências históricas, verifica-se que a marca da investigação em Educação Histórica não se extinguiu dos manuais, ainda que tenha sido atenuada uma vez que os conteúdos substantivos voltaram a adquirir maior relevância no currículo.

Por último, em relação aos modelos pedagógico-didáticos subjacentes às orientações curriculares e a sua transposição para os manuais escolares, mais uma vez é notória a força que os documentos oficiais têm no manual escolar, sendo que este, de facto, é regido metodologicamente e pedagogicamente pela tutela. Senão, vejamos: na década de 1990, com o *Programa de História 3.º CEB*, temos um manual assente num modelo pedagógico por objetivos, oscilando entre modelos transmissivos e de descoberta; na primeira década do novo milénio, com o *Curriculum Nacional das Competências Gerais e Específicas* (2001) e depois nos inícios da segunda década do século XXI com documento das *Metas de Aprendizagem* (2010), o manual é construído para atender a modelos pedagógicos de raiz ‘construtivista’; cerca de meados da segunda década do século XXI com documento das *Metas Curriculares* (2013/2014), e apesar da tutela aludir à mobilização de métodos de resolução de problemas, aquilo que realmente acaba por preconizar na estrutura do seu documento é o privilegiar da ‘objetivite’, atenta sobretudo à dimensão cognitiva e não proporcionando condições para modelos pedagógicos que não tendam a estimular a transmissividade; tal teve alguns reflexos no manual nomeadamente com a indicação muito clara das ‘Metas’ a atingir, formuladas em objetivos e descritores de desempenho.

Esperamos que este tipo de investigação tenha impacto na construção do manual de História, nos currículos que o orientam e no ensino da disciplina em Portugal, num tempo em que vivemos com o apelo à mudança de práticas educativas, nomeadamente com novos documentos curriculares que emergiram em 2017 e 2018, acompanhados de nova legislação para a Escola, que aponta para a autonomia e flexibilidade curricular das escolas. No entanto, continua a haver

urgência de um novo Programa de História para o 3.º CEB, compatível com a carga horária da disciplina e que aponte para a natureza dos princípios específicos da disciplina que valorizem o pensar historicamente e o educar cidadãos do século XXI.

Desta feita, o estudo revela o contributo e os limites do Currículo e da aplicação da investigação em Educação Histórica ao ensino da história da Época Moderna, espelhada nos manuais escolares mais adotados em Portugal. Concluímos que a natureza das reformas curriculares, ora mais atentas ao em se vai produzindo em investigação, ora alheadas desse processo, ditam muito dos caminhos que são traçados no ensino deste período de que é objeto este estudo, a Época Moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1991). *Programa de História 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério de Educação.
- (2001). *Currículo Nacional das Competências Gerais e Específicas*. Ministério de Educação, DGIDC.
- (2010). *Metas de Aprendizagem de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério de Educação, DGIDC.
- (2013/2014). *Metas Curriculares de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério de Educação e Ciência.
- (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério de Educação, DGIDC.
- (2018). *Aprendizagens Essenciais de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério de Educação, DGIDC.
- Afonso, M.^a I. (2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Universidade do Minho: Instituto de Educação. (Tese de doutoramento).
- Carretero, M.; López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9: 79-83.
- Fuchs, E. (2011). Currents trends in History and Social Studies Textbook Research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14 (2), 17-34. DOI: <http://doi.org/10.15027/34395>.
- Gérard, F., y Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*. Porto: Faculdade de Letras – Universidade do Porto. (Tese de doutoramento).
- Maia, C. (2016). *A Guerra Fria em Manuais de História Europeus*. Col. Série para Saber, 50. 1ª ed. Porto: U.PORTO Edições.
- Maia, C. (2017). A investigação em Manuais Escolares e suas dimensões analíticas: exemplo de um estudo comparativo europeu. *Revista Indagatio Didactica*, 9(3), 7-24.
- Maia, C.; Brandão, I. P. (2007). *Viva a História!* 8. 8.º ano. Porto: Porto Editora.
- Maia, C.; Ribeiro, C.; Afonso, I. (2014). *Novo Viva a História!* 8. 8.º ano. Porto: Porto Editora.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Miralles, P., y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de historia en el bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-10.
- Neves, P. A.; Almeida, V. C. (1993). *Ao Encontro da História* 8. 8.º ano. Porto: Porto Editora.
- Neves, P. A.; Maia, C.; Baptista, D. (1999). *Clube da História* 8. 8.º ano. Porto: Porto Editora.
- Neves, P. A.; Maia, C.; Baptista, D.; Amaral, C. (2003). *Novo Clube da História* 8. 8.º ano. Porto: Porto Editora.
- Nicholls, J. (Ed.) (2006). *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Georg Eckert Institut/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Repoussi, M.; Tutiaux-Gillon, N. (2010). New trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2(1). 154-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.3167/jemms.2010.020109>.

- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-90.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 69-76.
- Valls, R.; López, R. (2011). El análisis y evaluación de los manuales escolares de historia. Un estado de la cuestión. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, 2, 295-304.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2010). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, 29/30, 95-100.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of Textbook Analysis used to date. *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*. Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig, 1990. Amesterdão: Conselho da Europa, Swets & Zeitlinger B.V., 21-34.
- Zavala, A. (2014). Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis. *Sequencia*, 90, 167-189.

ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM DE HISTORIA MODERNA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

SOFÍA DÍAZ DE GREÑU DOMINGO
(Universidad de Valladolid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.02

INTRODUCCIÓN

La apuesta pedagógica crítica se centra en el reconocimiento de la opresión y en su desafío. Autores como Freire, a mitad del siglo pasado, y Giroux, a finales de siglo, defendieron la importancia de promover, a través de la educación, la conciencia de libertad y el reconocimiento de tendencias autoritarias. En la Edad Moderna el ideal renacentista coloca al ser humano como parte central del pensamiento científico. Sin embargo, los contenidos relacionados con las revoluciones sociales y procesos emancipatorios ocupan, según estudios recientes, un lugar secundario. Desde una perspectiva descriptivo-teórica y exploratoria se analiza el currículum oficial a nivel nacional (España) y en Castilla y León para la enseñanza secundaria. El objetivo es describir tendencias y modelos curriculares en los apartados relativos a los siglos modernos, utilizando un estudio bibliográfico triangulado con el análisis de contenido de los diferentes elementos curriculares (especialmente objetivos y estándares). Concluimos que predomina un enfoque neopositivista que fomenta una percepción carente de juicio moral y pretendidamente neutral. La tarea de formar una persona responsable éticamente, autónoma y capaz de adoptar decisiones políticas (Dewey, 1998; Habermas, 2002) no se ve reflejada en un diseño curricular donde los conflictos, las revoluciones y la función del ser humano como individuo capaz de cambiar el curso de los acontecimientos, apenas se ven representados.

La tarea de la pedagogía crítica en palabras de Bolívar (1999) consiste en formar un ser humano responsable en su vida ética, moral, social y familiar. Se trata

de un aprendizaje para la acción y el desarrollo del juicio moral. Esta pedagogía ha sido definida como el conjunto de prácticas y apuestas pedagógicas alternativas que tienen una propuesta de enseñanza que permita al estudiantado cuestionar y desafiar la dominación. Se promueve una relación constante entre teoría y práctica, se cuestiona la idea liberal positivista de que la emancipación social se produce con el progreso social y económico, progreso que, a su vez, se sustenta en el desarrollo de una ciencia objetiva (conocimiento universal).

PEDAGOGÍA CRÍTICA

El modelo crítico, siguiendo a Paulo Freire (años 30), está orientado a guiar la pasión y se basa en el principio de ayudar al alumnado a desarrollar la conciencia de la libertad, reconocer tendencias autoritarias, conectar el conocimiento con el poder y capacidad de emprender acciones constructivas, es decir, desarrollar el aprendizaje para la acción (Dewey, 1998; Freire, 2010). Henry Giroux (década de 1980) hace una observación en lo referente a la enseñanza tradicional de las ciencias sociales. Según su criterio, dicha enseñanza refleja un malentendido pedagógico dado que el alumnado recibe una exposición sistemática de temas y acontecimientos seleccionados de la historia y la cultura humana. Dicha selección tiene como objetivo formar, a través de una metodología conductista, a individuos con mentalidad precaria sometidos a la sumisión, al conformismo frente a un sistema productivista (Giroux, 1997). A pesar de que esta metodología ha tenido numerosas críticas todavía sigue siendo habitual en nuestro sistema educativo.

HISTORIOGRAFÍA Y FILOSOFÍA CRÍTICAS

En el campo que nos ocupa, las corrientes críticas procedentes de la escuela de Frankfurt -que se desarrolló en Alemania desde los años 30- promovieron una nueva forma de interpretar la historia. George Lukács (1923, reeditado en 2009) elaboró una teoría en su *Historia y Conciencia de Clase* que concibe la relación sujeto-objeto desde el punto de vista de la totalidad de la clase dominante, las circunstancias de los grupos privilegiados se confunden con la realidad histórica y el relato histórico está desprovisto de las relaciones entre individuos y de la fuerza transformadora del sujeto en el devenir de los acontecimientos, siguiendo el ejemplo de Marx y Hegel plantea una interpretación dialéctica (la acción revolucionaria) (Gambarotta, 2011). Esta corriente propone que la ideología es el principal obstáculo para la liberación del ser humano de situaciones que lo esclavizan y, por eso, es necesaria la crítica de dogmas y estructuras de dominación, lo que Gramsci (2015) denomina aparatos ideológicos del Estado.

Habermas, desde el campo de la Filosofía en los años 60, da un paso más y reivindica el conocimiento práctico y para la acción y su relación con la experiencia vivida (Habermas, 2002). Por otro lado, Althusser-de la escuela francesa de los años 70- propone la auto-reflexión para la emancipación (Althusser, 2015). Asimismo, dentro de la tendencia crítica cabe destacar a Judith Butler que desde una óptica feminista cuestiona el orden estructural patriarcal y el postmodernismo o la deconstrucción de los saberes tradicionales (Bittar, 2016; Butler, & Soley-Beltrán, 2006).

OBJETIVOS Y ESTRUCTURA

Partiendo de las anteriores reflexiones, surgen preguntas sobre el modelo de enseñanza de la Historia Moderna que predomina en nuestro sistema educativo con la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en Educación, LOMCE, 2013) heredera de la anterior Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006): ¿cuál es la finalidad de los objetivos para la enseñanza de la época moderna? ¿Qué peso tienen en el conjunto del currículum de Geografía e Historia? ¿A qué hechos históricos se da relevancia? ¿Qué metodología de aprendizaje se propone? ¿Qué habilidades se pretenden desarrollar? ¿Qué elementos se valoran en los estándares de aprendizaje evaluables? El objetivo de este trabajo es tratar de responder a las anteriores cuestiones y buscar modelos curriculares predominantes en el currículum vigente a nivel nacional y específico de Castilla y León. El objetivo se inscribe, por tanto, dentro de unos de los propuestos para el *III Congreso Nacional La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria*: abordar los contenidos referidos a la enseñanza de la Edad Moderna en los diferentes currículos regionales y su actualización científica. Tras la breve reflexión teórica realizada, abordamos, en primer lugar, la descripción y análisis de los elementos curriculares para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y, en segundo lugar, los elementos curriculares del Bachillerato.

Tabla I. Objetivos

Objetivo general: describir modelos y tendencias en el currículum de Historia Moderna en enseñanza secundaria en España			
Objetivos específicos: analizar objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, criterios de evaluación y estándares			
España		Castilla y León	
Secundaria Obligatoria	Secundaria post obligatoria	Secundaria Obligatoria	Secundaria post obligatoria

Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología naturalista o cualitativa, siguiendo una línea teórica interpretativa dado que se trata de dar prioridad a la relevancia del objeto de estudio (Cárcamo, 2005; Flick, 2004; Taylor, Bogdan, y DeVault, 2015). En este caso, los elementos cuantificables pueden servir únicamente para completar la interpretación. Dentro del paradigma interpretativo se utiliza la perspectiva socio-crítica.

Como instrumento de investigación se recurre al estudio bibliográfico y al análisis de contenido cualitativo que busca significados en los documentos (Andreu Abela, 2006; Berelson, 1952; Cáceres, 2003). Nos centramos en los elementos curriculares oficiales del Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para la ESO y el Bachillerato (Real Decreto 1105/2014) en toda España y las órdenes EDU/362/2015 y EDU/363/2015 por el que se establece el currículum de la ESO y Bachillerato en la comunidad de Castilla y León. Se plantean las siguientes categorías:

Tabla II. Categorías de análisis para desarrollar la crítica

Objetivos, competencias	Contenidos	Criterios de evaluación y estándares
Desarrollar el espíritu crítico Detectar situaciones de opresión	Desigualdades de riqueza y poder Sistema parlamentario Intolerancia religiosa Fenómenos de aculturación Reivindicaciones Revoluciones populares	Emplear el juicio crítico Cuestionarse los saberes establecidos

Fuente: elaboración propia

LA EDAD MODERNA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

El currículo básico a nivel nacional de Enseñanza Secundaria Obligatoria establece que en los tres primeros cursos (primer ciclo) y en cuarto curso (segundo ciclo) se imparta la asignatura troncal de Geografía e Historia, a esta materia se le asignan tres horas semanales, de un total de 30 lectivas. Los contenidos de Historia Moderna se imparten en el segundo cuatrimestre del segundo curso

y en el inicio del cuarto curso. En primero de ESO se estudia la Prehistoria y la Historia Antigua, en segundo la Historia Medieval y Moderna, en tercero Geografía y en cuarto Historia Contemporánea que incluye, como se ha señalado, un bloque introductorio de Historia Moderna que enlaza con los contenidos de segundo. Se percibe en los objetivos iniciales un enfoque cognitivista del conocimiento histórico dado que se pretende favorecer la comprensión de acontecimientos, procesos y fenómenos siguiendo un criterio cronológico (Real Decreto 1105/2014). Así mismo los contenidos del ámbito social y económico tienen un peso menor que los del ámbito político.

Los bloques de contenido bajo el título genérico *La Edad Moderna* son: el Renacimiento y el Humanismo, su alcance posterior; los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal; la conquista y colonización de América; las monarquías modernas: la unión dinástica de Castilla y Aragón; los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II; el arte Barroco; principales manifestaciones culturales de los siglos XVI y XVII. En cuarto curso: El siglo XVIII en Europa (del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías en Francia, Inglaterra y España); El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.

Los criterios de evaluación correspondientes a estos contenidos están redactados con frases en infinitivo con verbos tales como comprender la significación histórica, relacionar con etapas anteriores y posteriores, analizar formas de gobierno, establecer diferencias, conocer autores y obras artísticas relevantes y utilizar el vocabulario adecuado, explicar características y conocer avances científicos (pp. 301, 302). La capacidad crítica solo se incluye de forma genérica en los criterios: entender la significación histórica y los procesos de conquista y colonización y sus consecuencias. Predomina el verbo conocer y utilizar. Si seguimos la taxonomía establecida por Bloom (1956), solo se pretendería obtener los primeros estadios cognitivos, sin alcanzar el nivel de evaluación que consiste en emitir juicios según opiniones propias ni la dimensión afectiva que implica la toma de conciencia y la mejora de las actitudes. De los 15 estándares evaluables correspondientes a este periodo histórico solo uno, el 34.2 expresa explícitamente la perspectiva crítica: “sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América” (p. 302). El resto se limita a identificar, conocer, explicar y distinguir características.

En relación a la Metodología, se deja autonomía a las administraciones locales para proponer directrices. La comunidad de Castilla y León establece que la metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa favoreciendo el

trabajo individual y cooperativo del alumnado y orientada a potenciar el aprendizaje por competencias (Orden EDU/362/2015, BOCYL, pp. 32056, 32141 y 32099). La distribución de contenidos, criterios y estándares se mantiene; sin embargo, aparece mencionada la necesidad de transmitir valores como la solidaridad, el respeto a otras culturas, la tolerancia, la libertad o la práctica de las ideas democráticas (p. 32141). A pesar de ello, no se hace referencia a la investigación-acción que sería la metodología más adecuada para desarrollar la conciencia crítica en el análisis de los hechos históricos (Colmenares, 2012).

LA EDAD MODERNA EN EL BACHILLERATO

Los contenidos de la asignatura de Historia del mundo contemporáneo hacen referencia a la economía, la población, la sociedad, las revoluciones, el parlamentarismo, el pensamiento de la Ilustración, así como las relaciones internacionales y las manifestaciones artísticas. No obstante, adquieren una línea descriptiva más que crítica (Gramsci, 2015). En los ocho criterios de evaluación se utilizan verbos como definir, distinguir, explicar, relacionar, esquematizar rasgos y utilizar vocabulario histórico, y lo mismo podemos señalar en los estándares de aprendizaje: extrae, obtiene, clasifica, analiza, describe, distingue, enumera y sitúa en mapas (RD 1105/2014, p. 342).

Con respecto a la asignatura de Historia del arte de 2.º de Bachillerato cabe destacar que su objetivo es “aportar al estudiante los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración del arte”. Se tiene en cuenta el contexto histórico y cierta perspectiva sociológica en torno a la obra pero si analizamos el bloque correspondiente a las manifestaciones artísticas de la época moderna: *Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno* (El Renacimiento y el Barroco) solo hay un criterio de evaluación que adopte cierta perspectiva crítica: *Explicar la función social del Arte especificando el papel desempeñado por mecenas, academias, clientes y artistas y las relaciones entre ellos*. Este criterio no se materializa en ningún estándar concreto (RD 1105/2014, p. 333).

La asignatura de Historia de España es común a todas las modalidades, se imparte en 2º curso y a pesar de que en ella se preferencia a los contenidos de historia contemporánea, a la Historia Moderna de España se le dedica dos de los 12 bloques (Bloque 3. *La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)* y Bloque 4. *España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros borbones* (RD 1105/2014, pp.321-323). En el preámbulo se hace referencia al espíritu crítico (p. 321). Dentro de los contenidos destacan, desde la perspectiva estudiada, los conflictos políticos y sociales internos y externos, especialmente en tiempos de

los Austrias mayores, los fenómenos de disidencia religiosa y el nuevo concepto de educación ilustrada. Una vez más en los criterios de evaluación y estándares evaluables de dichos bloques no aparecen criterios o estándares que hagan referencia a la capacidad crítica: analizar y explicar hechos políticos, causas y consecuencias, reconocer aportaciones artísticas, definir, comparar, explicar, representar, describir y buscar información. La concreción del currículum de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León mantiene esos bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares evaluables (Orden EDU/363). Se propone una metodología activa que permita, entre otras capacidades, elaborar juicios racionales sobre la sociedad en el pasado para abordar problemas actuales, se alude a la necesidad de realizar algún trabajo de investigación (pp. 32712, 32713 y 32673). Esas serían las únicas diferencias con respecto al currículum de ámbito nacional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Podemos concluir, tras el estudio realizado, que el bloque de Historia Moderna tiene una presencia equitativa con respecto a otras épocas en el currículum, existe una predominancia de ciertos hechos históricos de naturaleza política con respecto a los acontecimientos sociales revolucionarios. En el bachillerato los contenidos socio-económicos aparecen en mayor medida, sin embargo, al igual que en la etapa anterior, se recurre a menudo a la descripción de fenómenos, a los listados de causas y consecuencias y a la división por edades del enfoque positivista tal como señalaban Sanchiz y Amores (2016).

La finalidad de desarrollar el sentido crítico apenas se hace explícita en el currículum de la ESO salvo en algunos criterios de evaluación. En el bachillerato, si bien este aspecto aparece en algunos objetivos, no hay criterios y estándares para evaluar esa finalidad que supuestamente debe adquirir el alumnado. Aunque el profesorado, de forma individual, pueda poner en marcha metodologías para lograr este objetivo, no tiene herramientas de evaluación que le permita valorar los progresos en este sentido.

La metodología que se propone tanto en la ESO como en Bachillerato no es la más adecuada para trabajar la conciencia crítica y la dimensión afectiva. El modelo curricular que se presenta en la legislación actual según la clasificación de Bolívar (1999) es el academicista (basado en contenidos conceptuales) y tecnológico (basado en la eficacia y en la adquisición de competencias). No aparece el modelo socio-crítico destinado a tomar conciencia de una realidad injusta y a la necesidad de transformarla. Se resume en el siguiente cuadro el resultado del análisis llevado a cabo con los elementos curriculares:

Tabla III. Elementos predominantes en el currículum

Objetivos, competencias	Contenidos	Criterios y estándares
ESO: predomina la adquisición de contenidos culturales. Bachillerato: describir, caracterizar hechos	ESO: Renacimiento, Humanismo, descubrimientos geográficos, aparato político, reformas “desde arriba”, conflictos militares. Bachillerato: monarquía autoritaria, crisis económicas y decadencia social	ESO: destrezas memorísticas, búsqueda de información, descripciones Bachillerato: búsqueda de causas y consecuencias de tipo político y económico

Para conseguir una mejora en la incorporación de la perspectiva crítica en la enseñanza de la Historia Moderna se puede: incluir objetivos más explícitos respecto a la conciencia crítica, contenidos no habituales como revueltas moriscas, reacción de las brujas, juicios inquisitoriales, diferencias de riqueza, persecución de minorías, decadencia moral, ambiciones expansionistas de las potencias hegemónicas... (Gómez Carrasco, 2014) e incorporar una metodología de carácter investigador (investigación para la acción no solo para desarrollar las competencias marcadas en el currículum sino para aprender a tomar conciencia de los abusos y las injusticias y de las situaciones de intolerancia y desigualdad).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Madrid: Akal.
- Amores, P. A. y Sanchiz, S. (2016). Un planteamiento alternativo para el desarrollo de los contenidos curriculares de Historia Moderna. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Miralles (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 209-219). Universidad de Murcia.
- Andreu Abela, J. (2006). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://publiccentrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación educativa*, 20(2), 7-36.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press

- Bittar, E.C.B. (2016). *Democracy, Justice and Human Rights: Studies of Critical Theory and Social Philosophy of Law*. Saarbrücken: Lambert.
- Bloom, S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Bolívar, A. (1999) El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis Educación.
- Butler, J. y Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* (Vol. 2). Valparaíso (Chile): Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>.
- Cárcamo, H. (2005). Herméutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, 23. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102306>
- Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy* (Vol. 1). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gambarotta, E. (2011). La Crítica y sus Fundamentos a partir de la Perspectiva de George Lukács, *Cinta de Moebio*, 41, 182-206. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/41/gambarotta.html
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gramsci, A. (2015). Para la reforma moral e intelectual. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Taurus.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE, 106.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación 8/2003, de 9 de diciembre, 295.

Lukács, G. (2009). *Historia y conciencia de clase*. Buenos Aires: R y R.

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL n.º 86.

Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL n.º 86.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE n.º 3.

Sanchiz, S. y Amores, P.A. (2016). Revisión metodológica del desarrollo de los contenidos curriculares de Historia Moderna. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Miralles (Eds.), *La edad moderna en educación secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 157-171). Universidad de Murcia.

Taylor, S.J., Bogdan, R. y DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

CONTRASTES DE LA PRESENCIA DE LA EDAD MODERNA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE SECUNDARIA

GEMMA MUÑOZ GARCÍA
(Universidad Complutense de Madrid)

M^a MONTSERRAT PASTOR BLÁZQUEZ
JOSÉ MANUEL GÓMEZ CONTRERAS
(Universidad Autónoma de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.03

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta propuesta es identificar, analizar y dar visibilidad a las diferentes formas de abordar los contenidos referidos a la Edad Moderna, presentes en los libros de texto de Educación Secundaria.

Para realizar este estudio, nos hemos movido a través de tres espacios temporales que particularizan nuestros ámbitos de investigación: la presencia de la Edad Moderna en manuales antes del franquismo, la presencia de la Edad Moderna en libros durante el franquismo y la presencia de la Edad Moderna en el siglo XXI (2000-2015). Partimos en nuestra propuesta de dos espacios de investigación. El Museo Pedagógico Jesús Asensi (en adelante, MPJA) ubicado en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (en adelante, UAM), donde la profesora Gemma Muñoz realizó una estancia de investigación en 2018; y la investigación en el marco de la tesis doctoral del doctorando José Manuel Gómez, bajo el título *La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía. Metodología y formación de identidades*. Ambos proyectos dirigidos por la profesora M^a Montserrat Pastor.

PROPUESTAS TEÓRICAS Y METODOLOGÍA

Empleamos una metodología cualitativa basada en el análisis bibliográfico de los libros de texto que presentaremos a continuación. Nuestros fundamentos de partida son:

La presencia de la Edad Moderna en el currículo de ESO.

- a. La importancia del libro de texto como herramienta de enseñanza.
- b. La importancia de los Museos Pedagógicos y, en concreto el MPJA, como centros de documentación y espacios de enseñanza/aprendizaje.

LA EDAD MODERNA EN EL ACTUAL CURRÍCULUM DE ESO Y BACHILLERATO

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, la presencia de los contenidos de la Edad Moderna es la siguiente.

En la asignatura de *Geografía e Historia* del 1º Ciclo de la ESO destacamos el Bloque 3, donde se presentan los hechos políticos en el contexto del s. XVI y XVII basados en la sucesión dinástica de la corona austríaca, precedida del reinado de los Reyes Católicos, que abre el período. No obstante, se presta una especial atención al contexto cultural, científico, religioso y artístico de la época, con una especial mención a la conquista y colonización de América. (BOE Núm. 3 sábado, 3 de enero de 2015 Sec. I).

En el siguiente curso, la asignatura de *Geografía e Historia* correspondiente a 4º ESO, los contenidos vinculados a la de Historia Moderna se desarrollan en dos bloques. En el primero de ellos, cuya extensión comprende desde el inicio del s. XVIII hasta la Revolución Francesa, se muestra el paso de una forma de gobierno basada en el absolutismo, a otra caracterizada por el parlamentarismo. Cobran además especial importancia el arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII y las revoluciones burguesas, los procesos unificadores e independentistas y los nacionalismos. En el segundo bloque, el currículo extiende sus contenidos hasta la Restauración en el XIX. (Citado en BOE Núm. 3 sábado, 3 de enero de 2015 Sec. I).

En relación a los contenidos de Historia Moderna, en la ESO, no se evidencia una gran renovación en la formulación de contenidos respecto a etapas educativas anteriores. Ya, en los manuales escolares decimonónicos, estaban presentes muchos de estos contenidos. En cambio, hay que resaltar la incorporación del Bloque 10. *La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía, con el Contenido*, que implica la incorporación de la dialéctica temporal entre el pasado-presente y futuro-, tan relevante para un verdadero conocimiento histórico.

Si comparamos el currículum de ESO con el de Bachillerato, es cuando ya encontramos, en este último, tanto en la asignatura de *Historia de España* como en la de *Historia del Mundo Contemporáneo*, cómo se desarrollan capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico y, así la Historia contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones, como de la herencia recibida y de su compromiso con las generaciones futuras.

LA IMPORTANCIA DEL LIBRO DE TEXTO COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA

Al libro de texto, que ha sido el soporte físico por excelencia durante los siglos anteriores se le presentan nuevas herramientas ligadas a metodologías más modernas que resultan más atractivas para el alumnado. Desde la LOGSE de 1990, y con las sucesivas leyes educativas, LOE y LOMCE los libros de texto escolares dedicados a las Ciencias Sociales, han visto modificados sus contenidos. Hemos pasado a una didáctica en la que el texto no es el único soporte facilitador del aprendizaje y que propone una metodología más activa y dinámica, en la que las distintas competencias ligadas a las Ciencias Sociales se hacen presentes.

IMPORTANCIA DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS. EL MPJA DE LA UAM

Tras el freno que supuso el franquismo al desarrollo de los museos pedagógicos en España, será a partir de la década de los ochenta del s. XX, cuando se produzca un repunte en nuestro país en relación con la creación de estas instituciones. Así, en el s. XXI se inauguran museos pedagógicos, principalmente procedentes de tres tipos de titularidades: Comunidades Autónomas, universidades y centros privados (García, 2015). En este contexto nace en 2011 del MPJA, vinculado a la UAM (Asensi, 2018).

RESULTADOS

MANUALES CON PRESENCIA DE LA HISTORIA MODERNA DESDE EL ÚLTIMO CUARTO DEL S. XIX HASTA EL FRANQUISMO, PRESENTES EN EL MPJA

La investigación que presentamos, realizada en el MPJA, toma como referencia una selección de textos y manuales de entre los más de 3000 que forman

parte del Museo. Destacamos el área *Historia de España* en los que encontramos los contenidos relacionados con la Edad Moderna, que abarcan el período fundamentalmente entre el último cuarto del XIX y los años sesenta del s. XX.

En este período podemos distinguir tres momentos diferenciados: documentos del último cuarto del s. XIX, primer cuarto del s. XX, y finalmente la Segunda República. En general apreciamos en los dos primeros una presentación de la Historia Moderna claramente encuadrada en la tradición decimonónica propia del siglo. Asistimos a una Historia que presenta un discurso cronológico, basado en las gestas heroicas de la monarquía, especialmente vinculadas a hechos políticos, militares y en menor medida económicos. La historia social, cultural, la vida cotidiana o las artes, no tienen prácticamente ninguna relevancia en el discurso histórico de las obras analizadas, limitándose a meras menciones de algunos personajes vinculados con las letras y la conquista de nuevos espacios extraeuropeos a cargo de la monarquía.

Desde el punto de vista didáctico, los textos no aparecen destinados de manera generalizada a ninguna etapa o curso específico. Sin embargo, es indiscutible su intencionalidad didáctica a través del empleo de técnicas como la formulación de preguntas y respuestas, o la expresión en verso. Las obras publicadas en este período son el resultado de un claro adoctrinamiento en el que no se pretende que el alumno alcance en ningún momento un pensamiento crítico, ni reflexivo respecto a la Historia, sino más bien transmitir hechos históricos muy concretos que ensalcen a reyes y en menor medida reinas. Se trata de una visión paternalista de la historia. La idea de *contemporaneidad* no forma parte todavía de la realidad, y apreciamos cómo algunos textos extienden la duración de la Edad Moderna hasta finales del XIX.

El contexto histórico en este momento se vincula con la gran crisis de mentalidad que supuso para España la pérdida de las últimas colonias de ultramar en 1898, bajo la regencia de la reina María Cristina de Habsburgo. Presenciamos una historia que busca el pasado glorioso de la vieja España en decadencia.

Entre las obras de mayor antigüedad, encontramos ejemplos precisamente de todo ello. Fundamentalmente se aprecia de la Edad Moderna una exaltación gloriosa del s. XVI y sus monarcas, y una reprobación muy evidente a la dinastía austríaca del XVII. Muestra de ello es *Historia de España para uso de los niños* (Pelardo y Melero, 1905¹). Presenta un s. XVII, que inaugura con esta frase “...el reinado de Felipe IV fue el más desastroso para España, por haber entregado el rey la gobernación del reino a su favorito el Conde Duque de Olivares, que le tenía distraído con festines y diversiones, en que se gastaban inmensas sumas”. (p76).

1 Reedición de la obra de 1887.

En este sentido se expresa también R. Mestre y Martínez (1888) en *Lecciones de Historia de España dialogadas en verso para los niños*. El s. XVI se presenta como un siglo de esplendor, donde se resaltan conquistas, batallas y adhesión de territorios. Se refleja esta idea que venimos señalando en el paso del s. XVI al XVII, a través del empleo del verso como recurso didáctico. El s. XVII aparece como un siglo de decadencia, burlándose de sus actores principales: Felipe III, Felipe IV, el Duque de Lerma y el Conde Duque de Olivares. Una muestra de ello, son los siguientes versos (pp.66-69):

“¿Cuál era el estado de España al terminar el siglo diez y seis?
Satisfactorio en extremo;
Las leyes se respetaban
Creció el comercio, y las letras
estaban en su pujanza”
“¿Quién sucedió a Felipe III?
Felipe IV, su hijo,
quien malamente reinó
pues perdió los Países Bajos,
Portugal y el Rosellón”
“¿Quién dirigió la política de este reinado?
El favorito del rey,
Conde Duque de Olivares,
que fue causa de que España
sufriera terribles males.

Al margen de la monarquía, estaría la presencia de quienes en su defecto habían ejercido algún poder político como el Cardenal Cisneros, y dentro de la esfera cultural, los principales personajes “ilustres” que se abordan en este momento, son, del s. XVI: Cervantes, Garcilaso, Pizarro, Elcano, Hernán Cortés, Vives y Herrera; y del XVII: Quevedo, Góngora, Tirso, Solís, Lope de Vega, Fray Luis de León, Rivera y Cano. No obstante, todos ellos son apenas citados, no dejando espacio para ilustrar la época en base a su trasfondo cultural, social o artístico. Se trata de una historia evocadora de las glorias militares de la monarquía, que en plena decadencia de las últimas trazas de lo que fue el Imperio Español, busca rememorar los logros del S. XVI.

Durante el primer cuarto del s. XX, vemos un cambio al empezar a introducir en el discurso histórico a aquellos personajes que en el período anterior tan sólo se apuntaban y que ahora comienzan a tener la relevancia suficiente como para tener su propio espacio en la historia, difundiéndose así su obra. De

esta manera, en 1921 y 1924 se editan las cartillas escolares *Retratos de Grandes Españoles I y II*, que incluye en su primer número a los Reyes Católicos, Hernán Cortés, Felipe II, Cervantes, Lope de Vega, Velázquez; y ya en el segundo el Cardenal Cisneros, Cristóbal Colón, Carlos I, el Duque de Alba, Quevedo, Calderón de la Barca y Murillo. La Historia, todavía muy personalista, busca los modelos y valores a transmitir en otros personajes por tanto que ya no sólo encarnan el poder, sino las artes y la cultura. Comienzan a buscarse otros espejos en los que mirar los éxitos del pasado. Se va por tanto incorporando el factor social y cultural al discurso. Este cambio de mentalidad lo apreciamos también en *Patria*, (Martín Chico, 1922). En esta obra sigue narrándose la Historia de manera cronológica a través de la sucesión de reinados y destacando a los mismos personajes que venimos viendo. Sin embargo, se incorpora un apartado sobre la historia del pensamiento intelectual de los s. XVI y XVII. En 1928, en *Historia de España para los alumnos de las Escuelas Pías*, se cede el testigo a una historia más episódica que cronológica y a personajes al margen de la monarquía como venimos viendo. Especialmente aparecen dotados de mayor relevancia los “héroes”, exploradores y conquistadores, y muy especialmente se ensalzan las bondades morales de santos como Santa Teresa, o San José de Calasanz. La colonización española, especialmente en América, centra la principal atención. No interesan tanto los descubrimientos desde un punto de vista científico en sí, sino los fenómenos colonizadores.

Y finalmente, el tercer subperíodo nos aproxima a la presencia de los contenidos modernos durante la Segunda República. El MPJA contiene una muestra menos significativa en cuanto a número de ejemplares de este período. No obstante, si bien apreciamos este cambio de mentalidad en cuanto a la forma de hacer Historia, la corta duración del período limita en gran medida la presencia de todos estos cambios que se empiezan a apuntar en obras como *Compendio de historia de España* de Alberto Llano (1932). El libro abre sus páginas con una declaración de intenciones. En ella podemos leer su reflexión en torno al tratamiento de la Historia en el libro de texto hasta el momento:

“La Historia no es ya, según nuestra manera de comprenderla, una especie de archivo nobiliario donde se guarda celosa memoria de los más altos hechos de un país callando cuidadosamente sus tropiezos.... tampoco ha de ser la Historia una suerte de pedestal para destacar exclusivamente a los privilegiados y sus hechos de armas, en especial a los monarcas, como si un pueblo no fuese más que un rebaño destinado a sacrificarse para dar lucimiento a sus pastores...” (Llano, 1932: 2).

Aparte de esta información incluida en el prólogo, los contenidos se presentan de manera muy similar a como veníamos viendo en etapas anteriores. Distingue para la Edad Moderna el mismo tipo de estructura: los Reyes Católicos como baluartes de la unidad nacional, la Casa de Austria y la Casa de Borbón, pero el hilo conductor ya no es tanto las grandes historias de la monarquía y los grandes hombres únicamente. Se incorpora un aspecto que marca una notable diferencia frente a los anteriores ejemplos: la introducción de un apartado dentro del espacio destinado a los Austrias, dedicado a la cultura española en el período. Se recoge en este texto como parte de los personajes destacados fuera de reyes y reinas, conquistadores y hombres de arte, y a los expedicionarios Fernando de Magallanes y Juan Sebastián Elcano, cuya gesta celebra este año su quinto centenario (1519-1522/2019-2022).

También durante la República ve la luz otro manual de Historia, en este caso de Pedro Aguado (1936), que forma parte de una colección de la que ocupa el tercer tomo: *Curso de Historia III: Edad Moderna (1453-1700)*. Este es el único libro monográfico de contenidos exclusivamente de Historia Moderna que hemos detectado en el MPJA.

MANUALES DE EDAD MODERNA DURANTE EL FRANQUISMO EN EL MPJA

La Guerra Civil y la Dictadura franquista dan un portazo a ese aire de apertura que se empezaba a apuntar en los años previos, en cuanto a los contenidos y tratamiento de la Historia Moderna en los manuales de historia contenidos en el MPJA. La mayor parte de los recursos disponibles en el museo pertenecen a este período. Encontramos, recién inaugurada la Dictadura militar, una publicación *Manual de Historia de España y Lecturas Históricas (1940)*. El prólogo de la obra, indica que ésta está destinada a niños de 10-13 años, que estudien la primera enseñanza y sigan clases de “cultura general y media”, insiste en que ... “la historia que se destina a tiernos adolescentes debe adoptar un carácter predominantemente narrativo y atrayente para que la sientan y por su medio sientan también la Patria...”. Se presenta aquí una Historia Moderna, que incluye el reinado de los Reyes Católicos como una especie de espejo en el que se mirará el régimen para la construcción del nuevo proyecto franquista de unidad nacional. Es su reinado, y muy especialmente encarnado en la figura de la reina Isabel, el que mayor atención suscita, al representar su figura varios de los ideales y valores a seguir. Contenidos como la expulsión de los judíos, la Reconquista de Granada, o la Conquista de América, alcanzarán una gran relevancia. El resto de los personajes tratados son

Felipe II especialmente, pero se introducen ya otros personajes, generalmente referenciados de manera más o menos literaria, como: el manco de Lepanto, la Santa de Ávila, o Lope de Vega como el “fénix de los Ingenios”, Murillo como “el pintor de la Inmaculada”. Se incorporan por tanto como referencias: escritores y santas. Se dota de gran relevancia a la dinastía austríaca introduciendo un capítulo destinado a la civilización española durante el XVIII, en el que destaca la importancia del patrimonio histórico cultural, señalando los reales sitios del Palacio Real, el Real sitio de Aranjuez, San Ildefonso, la Granja, o el Palacio de Riofrío.

En *Historia de España* (1954) de primer grado, nuevamente nos encontramos con una preponderancia del tratamiento dispensado a los Reyes Católicos, y especialmente al capítulo de la entrada en Granada. Se refiere al Imperio de la Hispanidad, prestando especial interés a la figura de San Ignacio de Loyola y al Imperio Colonial Español. Carlos V y Felipe II tienen su capítulo, y los Austrias menores comparten protagonismo en un solo capítulo. Personaje a quien especialmente se dedica atención es a Santa Teresa. Se aprecia claramente con la publicación de estas obras el origen de la causa militar franquista: la unidad nacional basada en unos ideales católicos, dando carpetazo al intento de internacionalización del tratamiento de los contenidos. Se aprecia un adoctrinamiento y trato moralizante de dichos contenidos. Algunas obras como *Lecturas históricas* de Vicente Hernando y Víctor Fernández de Larrea (1964), editada para cuarto grado, señala que “... en su selección, más que una fría crítica sobre la exactitud histórica de los detalles nos ha preocupado el interés narrativo y el carácter aleccionador de los relatos, para que los muchachos se fijen más en ellos y así puedan influir en su conducta presente y futura...”. Así, se aprecia una mezcla de narraciones episódicas, que muestran la grandeza del período para la nación española, con poesías, romances, y lecciones morales como: la caballería española, o el valor militar. Entre los personajes presentados destacarían: la reina Isabel, Colón, Cisneros, El Gran Capitán, Carlos I, Núñez de Balboa, Pizarro, Santa Teresa, San Ignacio de Loyola, María Pita, Velázquez y Murillo.

LA EDAD MODERNA EN LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ACTUALIDAD (2000-2015). EDITORIALES ANAYA, SANTILLANA, SM Y VICENS VIVES

La presencia de la Edad Moderna en los textos de ESO y Bachillerato varía en función de los distintos contenidos con los que trabaja cada curso y ciclo. Esto influye en la metodología y las estrategias didácticas que se plantean, así como la predominancia de una u otra tendencia historiográfica. Además, también se ven

afectadas las fuentes históricas que se presentan, así como su uso didáctico y su planteamiento dentro de una asignatura, que en el ciclo de bachillerato alberga la visibilidad de la Historia como disciplina científica.

Las temáticas abordadas en este período que adquieren un mayor peso tienen un carácter político, aunque las nuevas formas de hacer historia han implementado la introducción de la historia social, cultural, económica, historia de género, vida cotidiana o microhistoria. Se trabajan contenidos comunes a otros tiempos, pero con perspectivas diferentes. Por ejemplo, los Reyes Católicos se muestran como constructores del Estado Moderno o de una entidad política distinta pero que en ningún momento se denomina España. “Durante el siglo XV (...) los reyes se enfrentaron a la nobleza y progresivamente consiguieron imponer su autoridad sobre ella” (García Sebastián et al., 2004, p.8). “El matrimonio de Isabel y Fernando originó una nueva entidad política: la monarquía hispánica” (García Sebastián et al., 2004, p.9). Los aspectos nacionalistas quedan relegados a un segundo plano, para intentar plasmar el fenómeno histórico desde la multicausalidad: “Felipe III, Felipe IV y Carlos II se enfrentaron a Holanda e Inglaterra (...) y todo ello en un contexto de agotamiento de recursos y de crisis, que llegó a causar una serie de revueltas en el interior de la Monarquía” (Lázaro, Tébar, Buzo y Araujo, 2015, p. 200). Se trata la cuestión americana desde el inicio, cobrando importancia los viajes de descubrimiento, la conquista y la colonización incidiendo en la polémica sobre la legitimidad con respecto al territorio americano. La nueva dinastía borbónica se plasma como la centralizadora de la administración y reformadores de la Hacienda y el ejército. La sociedad, la economía, la vida cotidiana de la Edad Moderna se trata con un espíritu de historia total para una comprensión completa del hecho histórico. El arte del Renacimiento, Barroco, Rococó y Neoclasicismo ligado este último al siglo de las luces rinde sus expresiones a través de un amplio elenco de imágenes de distintos autores. Especial interés tiene Velázquez, si bien son muchos los autores que copan el contenido.

Otros personajes ilustres en otras etapas como Santa Teresa, Cisneros, Cervantes, Lope de Vega tienen una presencia escasa y limitada. La religiosidad vinculada al fenómeno político y estatal desaparece en el diálogo de los textos, atribuyéndose tan solo la parte correspondiente a los fenómenos espirituales que tuvieron lugar en la Edad Moderna como el protestantismo o la Contrarreforma.

La metodología aplicada en los libros de texto de Ciencias Sociales muestra cómo las estrategias didácticas han ido implementando cambios significativos durante el s. XXI. Analizando las actividades incluidas, el primer rasgo común que se ha encontrado es el predominio de actividades de refuerzo. Dentro de las cuales

existen algunas que tratan el contenido de la unidad o que trabajan con fuentes históricas. Estas últimas se sitúan en los cursos más avanzados, siendo los textos históricos los más utilizados. Las imágenes, por su parte, encuentran su posición más elevada en los cursos de la ESO. Otro de los rasgos comunes es la mínima presencia de actividades cooperativas que tan sólo en algunos ejemplares de la LOMCE ejercen mayor protagonismo. Alguno de los aspectos diferenciadores es el tratamiento de las actividades de investigación. A medida que los años 2000 avanzan, son más las actividades de este tipo, al tiempo que la introducción de nuevas fuentes se va aplicando. La metodología de este nuevo siglo propone un aprendizaje desligado del tradicional memorístico. Las actividades de refuerzo aplican aprendizajes significativos más acordes con los modelos didácticos actuales. Paralelamente aparecen los aprendizajes por descubrimiento y cooperativos, aunque no sustancialmente. Además, los debates historiográficos aportan perspectivas muy enriquecedoras para la construcción de la historia y su entendimiento como disciplina científica. “Explica los cambios sociales y económicos producidos durante el siglo XVIII. ¿Qué consecuencias tuvieron estos? (Burgos, Calvo, Jaramillo y Martín, 2003, p.103). La metodología cognitiva se incluye en procedimientos y estrategias ligadas a la síntesis y a estrategias dinámicas en las que el alumno aprende a aprender. “A partir de las ilustraciones que aparecen en esta página, analiza la evolución de la pintura de Goya” (Burgos et al., 2003, p. 109). “Averigua cuándo se produjo el asalto al palacio de las Tullerías y cuáles fueron sus consecuencias” (Burgos et al., 2003, p. 121).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los principales límites de esta investigación en lo referido al análisis bibliográfico de los fondos del MPJA son tres. El primero deriva de la limitación de espacio, que obliga a una estricta selección de entre los numerosos ejemplares del MPJA. El segundo, el hecho de que muchos de los ejemplares consultados no contienen datos de fecha y lugar de publicación, incluso de autoría. Finalmente, el hecho de no especificar en la mayor parte de los casos el nivel educativo o edad de los niños al que va destinado el libro. No resta todo ello valor a los fondos del museo como fuente primaria para conocer el tratamiento de la Edad Moderna en los libros de texto a lo largo de la Historia desde finales del s. XIX. Su estudio nos ha permitido constatar la estrecha relación entre la manera de contar la historia y la realidad sociopolítica del historiador que la narra.

A través de la investigación realizada en esta comunicación, se ha constatado que el libro de texto es una fuente válida para observar la evolución de los contenidos referidos a la Edad Moderna en los periodos analizados. Se eviden-

cia, la influencia de las corrientes historiográficas en la incorporación de nuevas temáticas aplicadas a la Edad Moderna: presencia de la vida cotidiana, historia de las mentalidades, economía, género, microhistoria, etc. Otro de los cambios experimentados hace alusión a las innovaciones metodológicas y la incorporación de nuevas fuentes para el análisis y comprensión de los hechos históricos. También resaltar la importancia que poseen los museos pedagógicos como centro de investigación por sus excelentes fuentes archivísticas y en especial el MPJA sin el cual gran parte de nuestra investigación no hubiera sido posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Asensi, J. (2018). El museo de la educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, UAM, en *Tendencias pedagógicas*, nº31. Madrid: UAM
- Burgos, M., Fernández, V., Jaramillo, M., y Martín, S. (2003). *Geografía e historia, ciencias sociales*, 2. Madrid: Anaya.
- Chico, M. (1922). *Patria. Lecturas Nacionales*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- García, N. (2015). El Museo Jesús Asensi en el marco de los museos pedagógicos, en *Didácticas específicas*, nº13. Madrid: UAM.
- García, M., Gatell, C., Llorens, M., J., Ortega, R., y Roig, J. (2004). *Limes. Ciencias Sociales, Historia*. Barcelona: Vicens Vives.
- Lázaro, M., Tébar, J., Buzo, I., y Araújo, J., (2015). *Geografía e Historia*. Savia. Madrid. SM.
- Llano, A. (1932). *Compendio de Historia de España*. Barcelona: Seix Barral.
- Mestre y Martínez, R. (1888). *Lecciones de Historia de España dialogadas en verso para los niños*. Madrid.
- Pelardo y Melero, S. (1905). *Historia de España para uso de los niños* (1ª Ed.1887). Madrid: Sucesores de Hernando.
- (1921) *Retratos de grandes españoles I. Cartilla escolar iconográfica*. Madrid
- (1924) *Retratos de grandes españoles II. Cartilla escolar iconográfica*. Madrid
- (1928) *Historia de España para los alumnos de las Escuelas Pías*. Barcelona.
- (1940). *Manual de Historia de España y Lecturas Históricas*. Burgos: SM.
- (1954). *Historia de España*. Zaragoza: Luis Vives.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

EL PAPEL DE LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA

ANTUANETT GARIBEH LOUZE* Y RAFAEL DURO GARRIDO**

(Universidad de Sevilla)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.04

INTRODUCCIÓN: LA MUJER EN LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Desde que en el mundo anglosajón se despertaran grandes inquietudes por el estudio de la mujer en la historia en la segunda mitad del siglo pasado, el conocimiento de la condición femenina no ha dejado de ostentar un interés de primer orden en los estudios históricos (Wallach, 1986; Amelang y Nash, 1990; Duby, 1991; Garrido, 1997; Morante, 2005). En consecuencia, tanto en España como fuera de nuestras fronteras han proliferado trabajos de gran calado y significación sobre la condición femenina en el pasado.

No obstante, el ámbito universitario no ha sido el único lugar en el que se ha estudiado la condición femenina en la historia. En el mundo escolar, la importancia de la mujer en la enseñanza de esta materia ha sido también objeto de numerosas investigaciones (Sánchez, 2002; Vargas, 2011; Castillo y Gamboa, 2013).

En este sentido, el estudio del mundo femenino en la formación del alumnado en estos niveles educativos no solo constituye una importante línea de

* Este trabajo ha sido realizado gracias a la Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (Ref. FPU16/00387).

** Este trabajo ha sido realizado gracias a la financiación del VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla, año 2018 (Ref. SOL2017-9301)

investigación para el espacio académico, sino que también es un elemento de primer orden para conocer de la praxis educativa en una materia tan importante como la Historia (García y de Alba, 2008).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene por objetivo el análisis del papel de la mujer en el campo de la historia moderna en la Enseñanza Secundaria Obligatoria [ESO]. Por consiguiente, este estudio se centra, fundamentalmente, en dos líneas de investigación: la primera se basa en una visión retrospectiva de la legislación educativa, desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, pasando por la Ley Orgánica de Educación. Hemos de aclarar que a pesar de tomar como referencia el marco normativo estatal, no hemos obviado el ámbito autonómico andaluz. Por su parte, la segunda línea de investigación se desarrolla alrededor del análisis crítico de una muestra de dieciocho libros de texto de la ESO de la materia de Ciencias Sociales-Historia, producidos en las distintas etapas legislativas antes citadas¹.

Una vez examinados los campos de estudio expuestos, el propósito es confrontar las directrices normativas con el contenido de las editoriales más importantes (Oxford Educación, Santillana, Anaya, Vicens-Vives, entre otras).

La metodología que empleamos, tanto para el análisis de la legislación como para los libros de texto, estaba fundamentada en la localización, análisis y extracción de cualquier tipo de información relacionada con la mujer y su ámbito de actuación. De esta manera, en el estudio de las leyes nos centramos en la detección de términos que nos pudieran remitir al género femenino (“igualdad de sexos”, “violencia de género”, “violencia contra la mujer”, “mujer”, “alumnas”, etc.); mientras que en los libros de texto, la idea central fue recopilar imágenes o escritos vinculados a la mujer de forma directa o indirecta. También, la posición en la que aparecen dichas referencias —primer o segundo plano en relación con el contenido— ha sido objeto de estudio, dado que estos matices indican de alguna manera el grado de protagonismo femenino en la historia.

1 Algunos trabajos de referencia que han tratado la mujer en los libros de texto son los de GÓMEZ (2014), Gómez y Gallego (2016). También los trabajos de LÓPEZ (2014 y 2016). Para un estudio sobre las imágenes, destacamos Luengo y Blázquez (2004). En nuestro estudio hemos considerado que, a menos que se diga lo contrario, los libros de los años en los que se aprobó una nueva legislación educativa, tanto LOE (2006) como LOMCE (2013), pertenecen al marco legislativo inmediatamente anterior, dada la imposibilidad material de poder adaptarse a los nuevos textos legales.

EL TRATAMIENTO DE LA MUJER EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Tal y como hemos mencionado anteriormente, en este estudio utilizamos las Leyes Orgánicas como referencia, que a nivel estatal se concretan en Reales Decretos. Asimismo, los Decretos y Órdenes autonómicos andaluces fueron también examinados en este trabajo a pesar de que la mayoría de las editoriales siguen el modelo establecido en las leyes estatales. A continuación exponemos un esbozo de la legislación contemplada²:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para la Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE], regulada en:
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- o Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. Esta normativa se concreta en el caso de la Educación Secundaria en:
- o Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE]. Se concreta en:
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- o En líneas generales, podemos decir que tanto las mujeres como los hombres, o, en este caso, los alumnos como las alumnas, aparecen a lo largo de todos los textos de las leyes y reales decretos citados. Se legisla para todos en calidad de igualdad en cuanto a derechos y deberes. Sin embargo, observamos un punto de inflexión, un antes y un después, entre la LOE y LOMCE con respecto de la LOGSE. Esto es la introducción en los dos últimos escritos legales de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Así pues, se aprecia con facilidad una mayor sensibilización en lo que se refiere al tratamiento de la mujer.

Si bien el preámbulo de la LOGSE tiene por objetivo primero y fundamental “proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad” (Ley núm.

2 Los decretos y órdenes autonómicas de Andalucía aparecen citados en la bibliografía de este trabajo.

238, 1990, p. 28927), la LOE ahonda en esa premisa al introducir en su estatutos la integridad de los contenidos de dicha Ley contra la Violencia de Género, defendiendo un modelo educativo “que permita superar los comportamientos sexistas” (Ley núm. 106, 2006, p. 17162).

Por su parte, la LOMCE resulta más precisa en este aspecto, al tener como uno de sus propósitos en la Educación Secundaria “rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer” (Real Decreto núm. 3, 2015, p. 177). Se coloca, pues, el foco de atención en la lucha contra el maltrato a la mujer como meta de la enseñanza.

Resulta evidente que los intereses de la educación han ido experimentando cambios a lo largo de toda su actividad legislativa. El fin de la educación según la LOGSE es “la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión” (Ley núm. 238, 1990, p. 28927), mientras que, para la LOMCE, uno de los principios de la actividad educativa es desarrollar en la escuela “valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (Ley núm. 295, 2013, p. 97867). Además, dirige toda la responsabilidad de inculcar y fomentar tales valores a las administraciones educativas (Real Decreto núm. 3, 2015, p. 174).

En lo que se refiere a la legislación autonómica andaluza, destacamos la mención expresa contenida en el Decreto 231/2007, en el que se expone en el capítulo dedicado al currículo, que “con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo permitirá apreciar la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad” (Núm. 156, p. 16). Del mismo modo, en la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, plantea reflexiones al alumnado a la hora de llevar a cabo estos presupuestos a la práctica, tales como: “¿Cómo han contribuido las mujeres al bienestar y avance de la sociedad andaluza?” (Núm. 171, p. 34).

En la misma línea, la legislación autonómica, dentro del marco de la LOMCE, afirma con claridad cuestiones como la situación de la mujer a lo largo de la historia y la lucha por sus derechos, con el objeto de suscitar debates y reflexiones en materia e igualdad (Orden núm. 144, p. 156, 2016). Sostenemos, pues, que es la Ley de Violencia de Género el elemento que marca un antes y un después en lo referente a la educación de la mujer.

LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

En este apartado dedicado al análisis de los libros de texto, cabe destacar que lo hemos dividido en dos partes. En primer lugar hemos realizado un análisis genérico y descriptivo en el que tratamos elementos comunes a los textos trabajados. Seguidamente acometemos un análisis específico que atiende a las particularidades y excepciones de las muestras.

Dicho lo anterior, podemos decir en un primer lugar que la selección de los temas o contenidos de las diversas editoriales es muy similar independientemente de la ley. Es decir, todos tratan los grandes temas tradicionales de la historia moderna, tales como: la expansión ibérica y los descubrimientos; la Europa del Renacimiento; el Humanismo; la Reforma y las guerras de religión; la Europa del Barroco y de la Ilustración, etc. De igual modo, en todos estos se muestra una historia de grandes personajes masculinos, como Enrique en Navegante, Cristóbal Colón, Juan Sebastián Elcano, Hernán Cortés o Bartolomé de las Casas, entre otros. Figuran también entre ellos los monarcas más relevantes: los Reyes Católicos—con mención a Isabel I de Castilla—, Carlos I y Felipe II, Luis XIV, Enrique VIII, entre otros monarcas. En el ámbito eclesiástico encontramos menciones a Lutero, Calvino, y otras figuras como Erasmo. En el área cultural hallamos una tendencia generalizada a destacar personajes masculinos: Maquiavelo, Gutenberg, Copérnico, Galileo Galilei, Miguel Servet, Descartes, Lope de Vega, Tirso de Molina, Quevedo, Hobbes, Montesquieu y Rousseau, todos ellos con indudable protagonismo en los textos.

Por otra parte, en los epígrafes dedicados a la sociedad y la economía observamos también la misma inclinación genérica en el momento de presentar la sociedad estamental, que viene acompañada de gráficas y datos propios de estudios cuantitativos en los que se obvian aspectos relacionados con la vida de la mujer, cuya identidad se pierde en los grandes grupos sociales.

Ahora bien, encontramos una serie de particularidades en los libros que, si bien no contradicen estas tendencias generales, son apreciables. Dichas excepciones guardan relación con el marco legislativo vigente en cada momento. Así pues, en los textos de la LOGSE la mención a la mujer suele omitirse y, cuando se la nombra, ostenta un papel totalmente marginal, apareciendo vinculada al espacio doméstico, o como instrumento de alianza matrimonial. En caso de figurar en alguna imagen, esta se encuentra situada al margen, lo que indica poca relevancia temática al estar los grandes temas concentrados en el texto. A pesar de esto, huelga decir que como elemento excepcional, es posible localizar imágenes en las

que la mujer aparece ligada al ámbito del trabajo manual, o incluso forma parte de la pirámide social. Por otro lado, en el arte la figura femenina está representada de acuerdo con el discurso moralista cristiano de la época, que presenta a la virginidad o el matrimonio como estado ideal de la mujer.

A partir de la aparición de la LOE apreciamos tímidos cambios en los libros de texto en cuanto al papel de la mujer, aunque en diferente grado de intensidad. Este hecho de nuevo es consecuencia de la introducción en la legislación de educación de la citada Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley núm. 106, 2006, p. 17195). Por su parte, la LOMCE llevará esta propuesta más allá de los contenidos, aplicándola, incluso, en las programaciones docentes. Se sostiene así que “la programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género” (Real Decreto núm. 3, 2015, p. 174).

En la práctica, los libros editados bajo la legislación LOE-LOGSE abordan una mayor gama temática relativa a la mujer. Este hecho se materializa en la aparición de figuras femeninas en algunos temas relativos a la vida cotidiana, como el mundo de la indumentaria y los ropajes. No obstante, nunca de forma aislada sino junto a una figura masculina en pie de igualdad, en el contexto de la moda de la época. A esto hay que añadir la aparición de grupos de mujeres en el entorno laboral (fábricas), sin que todo ello signifique un abandono de las tendencias anteriores.

Notable es la aparición de un epígrafe en el que se destaca la maternidad y sus riesgos debido a las duras condiciones de vida (García, et alii., 2008, p. 204). Junto a esta importante excepción, destacamos también otra imagen que aparece al margen, con ocasión de la mención a las mujeres humanistas y que toma por ejemplo la figura de Luise Labé (1524-1565), haciéndose eco de uno de sus poemas:

“Ha pasado el tiempo en que las severas leyes de los hombres impedían a las mujeres aplicarse en las ciencias y los estudios.

Ha llegado la hora entre las que puedan deben empear esta libertad en aprender ellas mismas y mostrar a los hombres el error que cometían privándonos de este bien y de este honor” (Albet, et alii., 2016, p.148).

Al pie del fragmento aparece una actividad que invita al lector a la reflexión mediante la siguiente pregunta: “¿estás de acuerdo con la opinión de la autora? Razona tu respuesta” (Albet, et alii., 2016, p.148). Hay que destacar que estamos ante un libro producto de la LOMCE, en el que se vislumbra los cambios de la ley en cuanto a otorgar a la mujer mayor visibilidad en los textos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo hemos podido observar como el papel de la mujer en la enseñanza de la historia moderna en la ESO ha ido adquiriendo mayor relevancia conforme se ha ido legislando en materia de género. La demanda de un mayor protagonismo de la mujer en el seno de la sociedad ha propiciado una mayor concienciación educativa sobre estos asuntos. Prueba de ello es el impacto que la Ley de Violencia de Género ha tenido en las dos últimas grandes leyes de educación (LOE y LOMCE), con respecto al marco anterior (LOGSE).

Sin embargo, a pesar de todos estos grandes esfuerzos normativos y socioeducativos, la mujer como sujeto histórico detenta todavía un papel secundario en los libros de texto, ocupando una posición pasiva en la enseñanza de la Historia en general, y de la historia moderna en particular. La situación femenina queda por tanto relegada al ámbito de lo privado, lo doméstico y lo estético, reservando a la figura masculina un papel protagonista en la historia. A pesar de ello hay que decir que se detecta un tímido progreso en cuanto al tratamiento de la condición femenina en las sociedades del pasado. Sin duda dicho progreso se encuentra motivado por la paulatina sensibilización social en todo lo relativo a la condición femenina, así como por los avances en materia de igualdad de género.

No obstante el patrón general continúa siendo muy androcéntrico, lo que relega a las mujeres a un segundo plano de forma sistemática. Esta circunstancia entra en contradicción de forma clara con el objetivo plasmado en las leyes de conformar la identidad del alumnado, sobre todo de las alumnas, que perciben a través de estos mensajes que el género femenino no ha tenido impacto ni papel alguno en la transformación de las sociedades pasadas y presentes.

Todo ello contribuye a seguir creando estereotipos y a consolidar los ya existentes sobre la condición femenina, que inevitablemente se proyectan hacia el futuro. Llega pues la hora de hacerse de nuevo la ya clásica pregunta: ¿es esta la sociedad que deseamos para el porvenir? La respuesta solo podrá darse entre todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amelang, S., y Nash, M. (eds.). (1990). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Castillo, M., Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13,1.
- Duby, G. (Dir.). (1991). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus.

- García, F.F., De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova*, fasc. 270 (extra 12).
- Garrido, E. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- Gómez-Carrasco, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos*, vol. 29(1), 131-158.
- Gómez-Carrasco, C.J. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20(3), 1-28.
- López, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Lopez, A. (2016). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Universitat de València, Tesis doctoral inédita.
- Luengo, M^a. R., y Blázquez, F. (Coaut.). (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Mérida: Instituto de la mujer de Extremadura.
- Morante, I. (Dir.). (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico. El obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102.
- Scott, J.W., Gender: A Useful Category of Historical Analysis. (1986). *The American Historical Review*, vol. 91(5), 1053-1075.
- Vargas, I. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Educare*, vol. 15(1), 137-147.
- Agulló, E., Fernández, C., Lorente, J. y Montanaro, M. (Eds.). (2017). *Geografía e Historia, 2º ESO*. Andalucía. Proyecto aprender es crecer en conexión. Madrid: Anaya.
- Albet, A. (et. al.) (2016). *Geografía e Historia, 2º ESO*. Andalucía. Sevilla: Vicens Vives.
- Burgos, A. (Coord.). (1998). *Historia. La sociedad actual. ESO, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 2º Ciclo*. Proyecto 2000. Sevilla: Algaída.
- Burgos, M. (et. al.) (2006). *Historia de las ciencias sociales. Educación secundaria. 4º ESO*. Toledo: Anaya.
- Burgos, M. (et. al.) (2008). *Historia de las ciencias sociales. Educación secundaria. 4º ESO*. Toledo: Anaya.

- Campoy, J. F. (Coord.). (1995). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. 4º ESO*. Madrid: Bruño.
- Carreras, N. (Ed.). (2012). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia, 2º ESO. Bloque II: Historia*. Sevilla: Guadiel.
- Corbella, J., Caballero, C., y Álvarez, E. (Eds.). (1995). *Historia. Ciencias Sociales. Segundo ciclo*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Fernández A. (et. al.) (1997). *Ciencias sociales: historia. Segundo ciclo. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editex.
- Fernández, M^a. M., y Moral, A. (Eds.). (2016). *Geografía e Historia. 2º ESO. Andalucía. Serie Descubre*. Madrid: Grazaema-Santillana.
- García, C., Fernández, M^a. A., Garrote, M., y López, R. (Eds.). (2008). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Andalucía, 2º Secundaria*. Proyecto Ánfora. Madrid: Oxford.
- García, E. (et. al.) (2003). *Historia 4º ESO*. Andalucía. Madrid: Ecir Editorial.
- Gómez, A., Faerna, J. M^a., y Jackson, R. (Eds.). (1998). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Historia Andalucía. 2º Ciclo*. Serie Nuestro Mundo. Madrid: Anaya.
- Guerrero, S. (Ed.). (2017). *Geografía e Historia. Andalucía. 4º ESO*. Sevilla: Algaida Editores.
- Martín, G., y Rubalcaba, R. (Eds.). (2012). *Geografía e Historia. 2º ESO*. Proyecto los caminos del saber. Madrid: Santillana.
- Muñoz, A. (Ed.). (2006). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia, 2º ESO. Bloque II: Historia*. Sevilla: Guadiel.
- Perales, A. (Ed.). (2008). *Historia. 4º ESO. Andalucía*. Proyecto La Casa del Saber. Sevilla: Grazaema-Santillana.
- Santacana, J. y Zaragoza, G. (2005). *Ciencias sociales historia. 4º ESO*. Madrid: Ediciones SM.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para la Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de Estado, núm. 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677 a 773. <http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD%201631-2006%20Ensenanzas%20ESO.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf>
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 156, de 8 de agosto de 2007, pp. 15-24. <http://sid.usal.es/idos/F3/LYN11477/3-11477.pdf>
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 171, de 30 de agosto de 2007, pp. 1-96. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/boletin.171.pdf>
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 156, de 28 de julio de 2016, pp. 1-479. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00479.pdf>

IMÁGENES E ILUSTRACIONES DE LA EDAD MODERNA EN LOS MANUALES DE ESO (DE LA LOGSE A LA LOMCE)

RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ*
(Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.05

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se realiza un estudio sobre la enseñanza de la Edad Moderna en España (siglos XVI-XVIII), emblema del esplendor político y cultural de la Monarquía Hispánica, a partir de las imágenes recogidas en los manuales de historia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se emplea una muestra incidental de nueve manuales de ESO, publicados por relevantes editoriales (Oxford, Vicens Vives, Santillana y Everest). Se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo, a partir de 1295 imágenes e ilustraciones relativas a dicho período. Estos manuales de 2.º, 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria pertenecen a tres leyes que han regido la enseñanza española en las últimas tres décadas: LOGSE (1990), LOE (2006) y LOMCE (2013), tres manuales para cada ley.

Se trata de establecer una evolución de los manuales, para comprobar si favorecen o no el aprendizaje significativo del alumnado (Rodríguez, Monteagudo y García, 2018). No en vano, el manual escolar sigue siendo el recurso clave para la enseñanza de la historia en etapas educativas preuniversitarias, si bien se conoce poco y mal su uso en el interior de las aulas, dada la dificultad que acarrea este tipo de investigación empírica (Valls, 2018). Por tanto, analizar a fondo sus cambios y permanencias puede servir para concretar las fortalezas y

* Este trabajo es resultado del Proyecto 20638/JLI/18 “Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales”, financiado por la Fundación Séneca. Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región Murcia.

debilidades que los docentes deben afrontar en las aulas, a la hora de enseñar Historia, en este caso de la época moderna.

Los estudios sobre los libros de texto constituyen una línea de investigación muy relevante en la didáctica de las ciencias sociales (Valls, 2001; Prats, 2011). Actualmente su análisis ha adquirido mayor complejidad al estudiarse tanto sus características internas como el contexto de uso por parte de profesores y alumnos. Muchos docentes aún tienen el libro de texto como única referencia del saber histórico, del que apenas se apartan ni en clase ni a la hora de plantear actividades.

Los estudios sobre percepciones del alumnado en Educación Secundaria subrayan el predominio del uso del manual como clave de una recepción pasiva de los saberes históricos. Hasta un 80% del alumnado analizado afirma que era el recurso didáctico fundamental. Junto a la lección magistral, ausencia de debates y predominio de exámenes escritos memorísticos, denota unas metodologías docentes arcaicas (Merchán, 2005). Los ejercicios de empatía histórica, principalmente tratados en el ámbito anglosajón (Lee y Ashby, 2000), movilizan otro tipo de habilidades cognitivas sobre historia, pero brillan por su escasez en manuales españoles de Educación Secundaria (Gómez, 2014).

Por tanto, los resultados de las investigaciones realizadas con manuales de historia muestran pocos cambios y muchas permanencias en el caso español. En Educación Secundaria se percibe un relato que combina lo español y lo europeo. Pero la visión de Europa que contienen los manuales es una construcción identitaria ficticia, dado que centra el discurso en rasgos supuestamente comunes de Europa desde la Antigüedad, obviando la raigambre mediterránea y, por ende, africana y asiática de la civilización grecorromana y judeocristiana (López Facal, 2010).

La Edad Moderna en los manuales de ESO no ha concitado demasiado interés hasta ahora, prefiriéndose análisis globales o de otros períodos como el Medievo. No obstante, deben subrayarse aportaciones recientes sobre investigación y didácticas (García, Gómez y Rodríguez, 2016; Gómez, García y Miralles, 2016), la perspectiva de género en las imágenes de los manuales (Rausell, 2017), y la comparativa entre las actividades de los manuales franceses y españoles (Gómez y Molina, 2017).

El desfase entre las tendencias actuales sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia con la realidad del aula en España conlleva un conocimiento histórico débil. La escasa conexión de los avances historiográficos con decretos y manuales es otra dificultad para modernizar la enseñanza de la historia. Es necesario un aprendizaje basado en habilidades, que permitan al alumnado interpretar el pasado más allá del conocimiento factual (Barca, 2000), algo poco

implantado aún en el sistema educativo español, pues las sucesivas leyes lo impiden. La LOMCE supone un claro retroceso, promoviendo una enseñanza de corte positivista, alejada de los intereses de los estudiantes y poco útil para formar ciudadanos críticos.

METODOLOGÍA

El objetivo principal de este trabajo es analizar la enseñanza de la Historia Moderna en ESO, a través de las imágenes de los libros de texto. Para conseguirlo se plantean tres objetivos específicos:

- Conocer los tipos de imágenes que recogen los manuales de historia (ilustraciones, fotografías, mapas/gráficos).
- Analizar la presencia de contenidos universales (europeos), españoles y regionales en dichas imágenes.
- Estudiar los principales artistas representados en las imágenes y el sesgo culturalista que recibe el estudio de la Edad Moderna.

El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo, pues ambas metodologías en un mismo estudio resultan de gran utilidad para investigaciones de ciencias sociales (Prats, 2002).

El análisis cuantitativo se ha aplicado a través de la contabilización y porcentajes de una serie de variables: tipos de imágenes, artistas y movimientos artísticos más representados. El análisis cualitativo complementa y explicita el anterior, con el fin de profundizar en la construcción de una identidad europea y, en menor medida, nacional a través de los manuales, por medio de la frecuencia de las variables aludidas.

Se ha elegido la Edad Moderna por ser un período escasamente estudiado, en relación a los estudios sobre manuales escolares españoles. Además supuso la época de esplendor político y cultural de la Monarquía Hispánica, especialmente los siglos XVI y XVII, de ahí su indudable interés para analizar tópicos. En estos siglos la historia de España es también, en gran medida, una historia global o universal, debido a la extensión de su imperio europeo y ultramarino, que sumó además el portugués desde 1580 a 1640 (monarquía dual).

RESULTADOS

Siguiendo a Gómez y López (2014), las fotografías tienen la función estético-motivadora con la que el alumnado encontrará más amena la lectura de los contenidos a lo largo de las unidades didácticas. Las ilustraciones tienen función

explicativa de algunos conceptos relevantes ayudando a clarificarlos, mientras que los mapas o gráficos recogidos detallan información y datos expuestos en las mismas páginas.

De la cifra total de 1295 imágenes, 773 son ilustraciones, casi un 60% del total. Esto se debe a que esta categoría engloba pinturas, esculturas, grabados o dibujos. Las fotografías, fragmentos de películas u obras de arte, junto con los mapas y gráficos son las siguientes en número de apariciones. En concreto, las fotografías de los nueve manuales analizados hacen un total de 296, por ende suponen un 22,85% del total. Los mapas y gráficos son 226, un 17,45%.

Tabla 1. Imágenes de la Edad Moderna en los nueve manuales de ESO analizados

Manual y curso	Número de imágenes
SM (1997), 2.º ESO	148
Vicens Vives (1997), 2.º ESO	144
Everest (1997), 2.º ESO	79
Oxford (2012), 2.º ESO	76
Santillana (2012), 2.º ESO	158
Oxford (2012), 4.º ESO	40
Santillana (2015), 3.º ESO	203
Vicens Vives (2015), 3.º ESO	274
Oxford (2015), 3.º ESO	173
Total de imágenes	1295

Las ilustraciones son las más diversas, representando a personajes o poblaciones a través de grabados o dibujos. Estos ayudan a hacernos una idea del aspecto de personajes como Lutero o los Reyes Católicos. Destacan las ilustraciones sobre la cultura indígena del continente americano antes de la llegada de conquistadores europeos. Dada la función explicativa o de refuerzo de los contenidos en los manuales, se puede comprender que las ilustraciones sean la tipología de imágenes más presentes y a tener en cuenta de los libros de texto de ESO.

Por otro lado, el uso de mapas en manuales muestra al alumnado la situación del territorio que estudian. Al igual que para la historia es indispensable el trabajo con fuentes, para la geografía es inseparable el trabajo con mapas. Los mapas históricos más utilizados en estos manuales analizados son: territorios y monarquías europeas de la Edad Moderna; mapas mundiales en los que se trazan las principales rutas comerciales o viajes, que propiciaron el descubrimiento del continente americano; colonias fundadas por los europeos.

Tabla 2. Tipos de imágenes recogidos en los nueve manuales de ESO analizados

Tipos de imágenes	Cantidad	Porcentaje
Ilustraciones	773	59,69
Fotografías	296	22,85
Mapas/gráficos	226	17,45
Total	1295	100

Las imágenes en sus distintas tipologías son parte fundamental de las temáticas en la materia de historia. En el caso de la inclusión de obras de arte o mapas se tratará de un enfoque multidisciplinar que pretende ayudar al aprendizaje del alumnado. La visualización de los contenidos permite al estudiante situar los territorios o conocer a personajes que estudia. Pero las ilustraciones deben mirarse más allá, no deben quedarse como mero exorno de las páginas del manual o entretenimiento del alumnado, sino que deberían analizarse y contemplarse en detalle para aprovechar todo su potencial. En el manual Santillana de LOMCE (2015), al inicio de las unidades didácticas, se encuentra el apartado “Interpreta la imagen”. A través del cual los alumnos, con las pautas que aporta el manual, pueden percatarse de la información o mensaje que puede mostrarnos una ilustración. Las editoriales, se guían por una base curricular común, aportada por la ley vigente en cada momento. De este modo, se adaptarán a las nuevas directrices cambiando el planteamiento, presentación y trabajo de estos contenidos. Se busca que todos los estudiantes aprendan los mismos contenidos, o similares, a pesar de las variables que puedan establecerse en cada Comunidad Autónoma.

Se ha comprobado que todos los libros de texto contienen las mismas temáticas, aunque la distribución de estas en unidades didácticas sea diferente. Así se pueden encontrar manuales con tan sólo una unidad didáctica, como Everest (1997), u otros con siete como Vicens Vives (2015), el máximo número de esta muestra. Los contenidos impartidos, por tanto, serán casi idénticos, siendo sus cambios más notorios en las actividades planteadas o las imágenes expuestas.

Los libros de texto LOE, son los que presentan un menor número en cuanto a imágenes, así como contenidos y actividades propuestas. Entre ellos, los de menor cuantía en sus unidades didácticas son los dos manuales de Oxford, con dos (4.º ESO) y una (2.º ESO), respectivamente.

En cualquier caso, las imágenes e ilustraciones quedan casi siempre como un simple complemento del discurso textual, con sus conceptos y actividades anejas (y de repaso o balance). La historia del arte queda en una posición residual y clásica, de tipo enciclopédico y culturalista, que sirve para mostrar efigies de los

principales prohombres (casi ninguna mujer) de cada período. Sin olvidar que el aporte artístico se limita a las clásicas disciplinas: arquitectura y artes figurativas (escultura y pintura). Nada relativo a artes decorativas o suntuarias (vidrieras, cerámica, forja, orfebrería, textiles, tapices, armaduras...) aunque algunas de estas obras en su día eran mucho más caras que un retablo, una escultura o un cuadro. Los artistas más representados, a través de sus obras señeras, son los más relevantes del arte europeo del Renacimiento y Barroco, sobre todo italianos, así como españoles y algunos de los Países Bajos: Leonardo da Vinci, Miguel Ángel Buonarroti, Rafael Sanzio, Gian Lorenzo Bernini, Michelangelo Merisi Caravaggio, Juan de Herrera, Diego Velázquez, Francisco Salzillo, Rembrandt.

Tabla 3. Obras de arte más frecuentes en los nueve manuales de ESO analizados

Artista	LOGSE	LOE	LOMCE
<i>Leonardo da Vinci</i>	2	3	3
<i>Miguel Ángel</i>	3	3	3
Brunelleschi	0	0	3
Alberti	0	0	3
Botticelli	0	0	3
Rafael	0	2	3
Tiziano	0	0	2
<i>Caravaggio</i>	0	3	3
<i>Bernini</i>	0	3	3
<i>Borromini</i>	0	3	3
Van Eyck	2	0	0
Rubens	0	3	0
<i>Rembrandt</i>	0	3	3
Vermeer	0	0	3
Herrera	0	0	3
El Greco	0	0	3
<i>Velázquez</i>	3	0	3
Zurbarán	2	0	3

Artista	LOGSE	LOE	LOMCE
Gregorio Fernández	0	2	0
Martínez Montañés	0	2	0
Salzillo	0	1	2
Total de imágenes artísticas: 89 (En cursiva los artistas más representados)	12	28	49

Las imágenes de la Edad Moderna se entienden, pues, como un complemento de los temas tradicionales de tipo neopositivista y nacionalista, si bien en ESO se combina con una visión eurocéntrica (Europa y sus colonias). Los contenidos regionales quedan relegados a un exiguo 10% en comunidades consideradas “no históricas”, esto es un complemento del complemento, que apenas podrá abordarse por incluirse de modo testimonial al final de cada tema o en un cuadernillo aparte, como el caso de alguna edición de Oxford destinada a la Región de Murcia (y aneja a un manual español común que se edita aparte). No en vano, los nueve manuales analizados suponen un total de treinta y cinco temas sobre Edad Moderna, de los cuales a su vez veinticinco son de historia universal (71,43%), diez de historia de España (28,57%) y ninguno regional.

A menudo, las editoriales titulan los temas dedicados a los siglos XVI y XVII como Renacimiento y Barroco, respectivamente, dando un sesgo cultural que no obstante no es el predominante, pues abunda mucho más la información conceptual de tipo político, económico y social. La cultura sólo es un refuerzo identitario y que no se conecta con vivencias, entornos próximos, tareas de indagación o resolución de retos por parte de los discentes. Se memoriza y se pregunta en exámenes escritos de tipo conceptual, para olvidarse inmediatamente y por supuesto no verse como algo útil ni necesario. La falta de procedimientos y actitudes en la comprensión del pasado explica en buena medida por qué se minusvalora el legado cultural, o cuando se pone de relieve sólo es para entender un pasado glorioso a nivel español y europeo, nada que conecte con la vida cotidiana o las formas de sociabilidad. Hay excepciones en forma de tareas destinadas a comparar varios cuadros de la misma época, o analizar una obra emblemática como *Las Meninas* de Velázquez. Pero nunca se plantean preguntas como por ejemplo: coste de la obra artística, función o ubicación primigenias, conexión con los valores morales y religiosos de la época, mecenazgo, circulación de influencias culturales en territorios pertenecientes a un mismo soberano (Italia, Flandes y España).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cambian las leyes, se modernizan los formatos de impresión y maquetación (con la creciente relevancia del libro digital), ciertamente atractivos a nivel visual, pero los contenidos, imágenes y tareas que se demandan a los discentes (y se ofrecen a docentes) siguen siendo muy similares. La hegemonía de conceptos de primer orden sigue incólume. ¿De qué sirve tanta reforma legislativa? En el fondo apenas ha cambiado la forma de enseñar historia, a nivel metodológico, condicionada por lección magistral, manual, decretos enciclopédicos y exámenes escritos de tipo memorístico. La historia sigue ligada a paradigmas identitarios que la convierten, a menudo, en materia aburrida según investigaciones sobre las percepciones de estudiantes y docentes en formación.

El manual como recurso didáctico de referencia debe ayudar a cambiar esas metodologías arcaizantes, que no favorecen el aprendizaje significativo ni el interés por la historia. Pero para ello debe cambiar su estructura, que no venga determinada por un discurso lineal y culturalista, en el cual se asuma información de forma acrítica. Las imágenes e ilustraciones pueden cambiar ese paradigma, dando pie a pequeños inicios a la investigación histórica, artística y geográfica. Tareas de indagación, resolución de problemas, salidas escolares a entornos próximos (monumentos, archivos, patrimonio industrial o etnográfico, paisajes), estudios de caso, aprendizaje-servicio, proyectos que recreen la vida cotidiana de épocas pretéritas. Todo ello con un protagonismo mayor de fuentes primarias adaptadas (textos, objetos, obras de arte) y secundarias, que familiaricen a los estudiantes con la metodología histórica y su valor no sólo como forjadora de identidades, sino sobre todo de valores cívicos y democráticos. Cuestionando y analizando, sin presentismos, la enorme influencia de la Monarquía Hispánica en el orbe durante los siglos XVI-XVIII, con sus logros y fracasos, excluyendo visiones sesgadas pro o antiespañolas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- García, M. C. (2016). *Análisis de manuales de 2.º, 3.º y 4.º de ESO: el estudio de imágenes, conceptos y actividades en la Edad Moderna*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Murcia: Murcia.
- García, F., Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (Eds.) (2016). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*. Murcia: Editum.

- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos curriculares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO. *Ensayos*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J., García, F. y Miralles, P. (Eds.) (2016). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*. Murcia: Editum.
- Gómez, C. J., y López, A. M., (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.
- Gómez, C. J. y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229.
- Lee, P. y Asbhy, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199-222). Nueva York-Londres: New York University Press.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-33.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Rausell, H. (2017). Los rostros de la Historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de Secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 15-25.
- Rodríguez, R. A., Monteagudo, J. y García, M. C. (2018). La Edad Moderna en los manuales de historia de Educación Secundaria Obligatoria. En G. Solé e I. Barca (Orgs.), *O Manual Escolar no Ensino da História. Visões Historiográficas e Didáticas* (pp. 302-319). Lisboa: Associação de Professores de História.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2018). Los manuales en el aula de historia. En G. Solé e I. Barca (Orgs.), *O Manual Escolar no Ensino da História. Visões Historiográficas e Didáticas* (pp. 350-370). Lisboa: Associação de Professores de História.

MANUALES

- Abascal, F., Adiego, P., Caballero, J. M., Cabeza, O., Fernández, M. A., López, R. y Martín, J. (2015). *Geografía e Historia, Volumen 2*. Madrid: Santillana.
- Albert, A., Bosch, D., García, C., González, N., García, M., Gatell, C., y Riesco, S. (2015). *Geografía e Historia, 3.2*. Barcelona: Vicens Vives.
- Ayén, F. J. (2015). *Geografía e Historia (Historia Moderna)*. Madrid: Oxford.
- Carrasco, C., Figueira, M. D., Gomariz, F., González, G., González, J. L., Marcos, A. y Sierra, G. (2012). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Volumen 2, Región de Murcia*. Madrid: Oxford.
- Fernández, M. I., Gomariz, F., y Vidal, B. (2012). *Historia, Volumen 1, Región de Murcia*. Madrid: Oxford.
- García, M., Gatell, C., Llorens, M., Ortega, R., y Roig, J. (1997). *Ciencias Sociales, Historia*. Barcelona: Vicens Vives.
- González, R., González, M. C., y Robles, I. (1997). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. León: Everest.
- Grence, T., Caballero, J. M., Espino de Torres, O., Etxebarria, L., Martín, G., Perales, A. y Prieto, G. (2012). *Geografía e Historia, Volumen 2, Región de Murcia*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, J., Santacana, J., Zaragoza, G., y Zárate, A. (1997). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: SM.

LEGISLACIÓN

- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Boletín Oficial de la Región de Murcia. Decreto 291/2007 de 14 de septiembre de 2007, por el que se establece el currículo de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Boletín Oficial de la Región de Murcia. Decreto 220/2015 de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA EN LOS MANUALES ESCOLARES EN EL TRÁNSITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA SECUNDARIA A PARTIR DE HITOS SIGNIFICATIVOS: AMÉRICA, EL IMPERIO ESPAÑOL Y LA GUERRA DE SUCESIÓN

JUAN MANUEL CASANOVA GARCÍA

(IES. La Florida, Las Torres de Cotillas / Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.06

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un estudio diacrónico que abarca tres leyes educativas: LOGSE (1990), LOE (2006) y LOMCE (2013) a partir de los manuales escolares de Primaria. Se centra en sus actividades y refiere al tratamiento de algunos de los hitos más significativos de La Edad Moderna española: América y su conquista, El Imperio español en los siglos XVI y XVII y el tránsito o cambio de dinastía en los inicios del XVIII y su reflejo en la Guerra de Sucesión. Se ha procedido a un análisis cuantitativo y sus inferencias cualitativas, que aporta interesantes reflexiones y contrastes sobre sus resultados y viene a anunciar nuevas posibilidades y perspectivas de estudio. Interesa el análisis de categorías de pensamiento histórico, a partir de propuestas formuladas por Seixas y Morton (2013), sobre la mayor o menor presencia de conceptos de segundo orden o estratégicos, conceptos que configuran un modelo de historia enseñada de acuerdo a patrones críticos, alejados de posicionamientos previos y más cercanos a las metodologías investigadoras del historiador. Por otro lado, el análisis cualitativo revela, en mayor o menor medida pervivencia de modelos tradicionales en la interpretación y las narrativas históricas y algunos atisbos que, si no suficientes, se encaminan en la línea del desarrollo y construcción de categorías de pensamiento histórico, muy necesarias en la enseñanza de la historia en nuestro alumnado.

METODOLOGÍA

El objetivo principal de esta investigación es analizar el tipo de enseñanza de historia en 5º y 6º de Educación Primaria durante LOGSE-LOE-LOMCE, de los hitos más relevantes de nuestra Hª Moderna (América, Imperio español y Guerra de Sucesión). Comprobar la presencia mayor o menor en los libros de texto de habilidades de pensamiento histórico o de narrativas y planteamientos tradicionales de la historia, a través de las actividades propuestas en ellos y su evolución desde el cambio de siglo. Este fin se concreta cuatro objetivos específicos:

1. Clasificar el tipo de los contenidos históricos (historia general, política e institucional, social y económica, cultural y artística) que aparecen en las actividades de los libros de texto, y su pervivencia en la construcción de narrativas históricas tradicionales.
2. Analizar el nivel cognitivo que se propone a los alumnos-as en las actividades de historia en los manuales de texto.
3. Sistematizar conceptos de primer y segundo orden y su presencia en las actividades de historia en los libros de texto, así como su relación con habilidades propias del pensamiento histórico.
4. Observar la frecuencia en relación a la tipología de las actividades de historia. A partir de las mismas, analizar el tratamiento conceptual, procedimental o actitudinal mayor o menor y la profundidad o tratamiento de los contenidos históricos.

El diseño metodológico empleado se ajusta a modelos de tipo cuantitativo descriptivo de corte transversal (Bisquerra, 2014). Es un diseño *ex post facto* (Kerlinguer, 2002). Añade derivadas cualitativas a partir de las inferencias extraídas del primero.

La intención es tratar de conocer una realidad y su evolución LOGSE-LOE-LOMCE, a partir las actividades que aparecen en los libros de texto de 5º y 6º de Primaria para más tarde obtener inferencias explicativas sobre la enseñanza de la historia y su construcción, el tipo de contenidos propuesto, las narrativas históricas presentes, las habilidades cognitivas exigidas, la presencia de conceptos estratégicos y su relación con el pensamiento histórico.

La muestra analizada abarca 250 actividades de historia de 5º y 6º de educación primaria de 8 libros de texto LOGSE-LOE-LOMCE (Anaya, Santillana y Vicens Vives). De ellas 95 actividades corresponden a LOGSE, 108 a LOE y 47 a LOMCE. La muestra, incidental y de conveniencia, puede considerarse equilibrada (Albert, 2006).

Las variables analizadas quedan estructuradas y se especifican en:

- Actividad. Transcripción literal de cada una de las actividades.
- Nivel cognitivo (tipo 1 o de complejidad baja, tipo 2 o de complejidad media, tipo 3 o de complejidad alta). Se ha seguido la clasificación propuesta por Sáiz (2013).
- Conceptos históricos (conceptos de primer orden: conceptual/factual, cronología y conceptos de segundo orden: relevancia, fuentes/evidencias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, dimensión ética). Se ha tomado la clasificación utilizada por Gómez (2014), para los conceptos de primer orden y la de Seixas y Morton (2013) para los conceptos de segundo orden.
- Tipo de contenidos (Historia general, historia política e institucional, historia social y económica e historia cultural y artística). Se ha seguido la clasificación utilizada por Gómez (2014).
- Tipo de actividad (pregunta corta, ensayo, prueba objetiva, comentario de texto, figuras/imágenes, búsqueda de información, creación). También se ha adoptado la propuesta de Gómez (2014).

Se ha partido del diseño de un instrumento suficientemente validado. El registro y codificación de las actividades se ha realizado a partir de la base de Datos Access, versión 2007, mediante la creación de tres tablas relacionales.

Derivado de Access se han exportado tablas a Excel, para la aplicación de estadísticos descriptivos básicos: frecuencias y porcentajes, con carácter evolutivo, así como sus inferencias relacionales.

RESULTADOS

Los datos obtenidos resultantes derivan de la información sobre las actividades de los manuales escolares y de su interpretación cuantitativa e inferencias.

De acuerdo al primer objetivo de investigación: *Clasificar el tipo de los contenidos históricos que aparecen en las actividades de los libros de texto, y su pervivencia en la construcción de narrativas históricas tradicionales.*

Las tablas 1 y 2 aportan datos globales y particulares según los marcos normativos analizados. Así, los contenidos de historia política e historia general alcanzan el 82,0% de forma general. Para el momento y los hitos históricos analizados, se alcanza un porcentaje muy elevado, dejando muy poco espacio y lugar a la historia del arte y cultural (3,6%). Siguen estas actividades un patrón de dependencia a los currículos LOGSE-LOE-LOMCE, en los que se abordan mayoritaria-

mente contenidos de este tipo. Esto va a determinar y condicionar la propuesta de actividades de bajo nivel cognitivo, asociadas a contenidos conceptuales que favorecen la continuidad de narrativas históricas tradicionales. También hay un peso relevante de la historia social y económica (14,4%), influencia de corrientes historiográficas como *Annales* o del marxismo, así como del currículo, desde la LOE, con la incorporación de las competencias (Gómez, 2014).

En la evolución normativa LOGSE-LOE-LOMCE, es destacable el elevado peso de los contenidos de historia política y general, especialmente en LOGSE (86,3%) y LOMCE (85,1%), con casi 10 puntos de diferencia con LOE (76,9%), con la recuperación de muchos contenidos de este tipo, de acuerdo a las premisas que ha traído LOMCE (López Facal, 2013, 2014).

Tabla 1. Tipología de contenidos históricos

TIPO CONTENIDOS HISTÓRICOS	FRECUENCIA	%
Historia política e institucional	153	61,2
Historia social y económica	36	14,4
Historia del arte y cultural	9	3,6
Historia general	52	20,8
TOTAL	250	100

Tabla 2. Tipología de contenidos históricos LOGSE, LOE, LOMCE

TIPO CONTENIDOS HISTÓRICOS	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Historia política e institucional	67	70,5	61	5,5	25	53,2
Historia social y económica	11	11,6	22	20,4	3	6,4
Historia del arte y cultural	2	2,1	3	2,8	4	8,5
Historia general	15	15,8	22	20,4	15	31,9
TOTAL	95	100	108	100	47	100

De acuerdo al segundo objetivo de investigación: *Analizar el nivel cognitivo que se propone a los alumnos-as en las actividades de historia en los manuales de texto.*

Las tablas 3 y 4 arrojan datos esclarecedores al respecto. De ellos se deduce un nivel cognitivo básico mayoritario en las actividades (75,2%), de un modo global, frente a un nivel superior 3, que sólo viene a representar un 1,6%. Todo ello justifica el refuerzo de aprendizajes básicos centrados en lo memorístico, en un recopilatorio de fechas, datos, personajes y ausencia generalizada de sentido crítico y de elaboraciones más complejas (Gómez, 2014). Ello va unido a la escasez de contenidos de corte procedimental de relevancia o la poca presencia generalizada de contenidos de segundo orden. Aquí también se aprecian esos valores comunes para los hitos históricos analizados desde finales del siglo XV hasta los inicios del siglo XVIII.

Desde un punto de vista evolutivo, las actividades propuestas apenas encuentran variabilidad significativa desde LOGSE a LOMCE, tomando como referencia el nivel básico 1, con una ligera reducción de 76,8% en LOGSE a 72,3% en LOMCE.

Tabla 3. Nivel cognitivo exigido en las actividades

NIVEL COGNITIVO	FRECUENCIA	%
Nivel 1	188	75,2
Nivel 2	58	23,2
Nivel 3	4	1,6
TOTAL	250	100

Tabla 4. Nivel cognitivo exigido en las actividades LOGSE, LOE, LOMCE

NIVEL COGNITIVO	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Nivel 1	73	76,8	81	73	34	72,3
Nivel 2	21	22,1	25	23,1	12	25,6
Nivel 3	1	1,1	2	1,9	1	2,1
TOTAL	95	100	108	100	47	100

Respecto al tercer objetivo de investigación: *Sistematizar conceptos de primer y segundo orden y su presencia en las actividades de historia en los libros de texto, así como su relación con habilidades propias del pensamiento histórico,*

Las tablas 5 y 6 proporcionan datos al respecto, que se pasan a describir. De un modo global, los contenidos de primer orden (conceptuales y cronológicos), representan un 68,0% siendo mayoritarios y clarificadores de las habilidades de pensamiento histórico predominantes. Además se vinculan a contenidos de bajo nivel cognitivo y secuenciados en torno a la historia política.

Los conceptos de segundo orden, progresivamente se introducen en los libros de texto, aunque no en la medida y forma deseables. Destacan causas y consecuencias (16,8%) o relevancia histórica (7.6%), aunque esta “causalidad” se asocia a un bajo nivel cognitivo por la facilidad resolutive que proporciona el manual. Se aprecia un valor muy bajo de otras categorías, especialmente perspectiva histórica (0,4%) y dimensión ética (0,8%) y se aprecia mayor importancia a cambios y permanencias (2,4%). Queda una importante tarea en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, de acuerdo a las categorías de Seixas y Morton (2013).

Para el momento y los hitos analizados de Historia Moderna los datos reflejan, en su evolución normativa, LOGSE, LOE, LOMCE, y aunque no sean relevantes, una progresiva y leve disminución (de 70,6% en LOGSE a 65,7% en LOMCE) de los contenidos conceptuales y cronológicos, que incluso no parece se relacione con el marco normativo, que en LOMCE es más de recuperación de ese tipo de contenidos (López Facal, 2014). Para todos los casos, los valores de conceptos de perspectiva histórica o dimensión ética, siguen alcanzando escaso o nulo valor y el trabajo con fuentes no consigue niveles cognitivos altos, como norma general.

Tabla 5. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	FRECUENCIA	%
Conceptual	149	59,6
Cronología	21	8,4
Causas y consecuencias	42	16,8
Relevancia	10	7,6
Evidencia	19	3,7
Ética	2	0,8

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	FRECUENCIA	%
Cambios y permanencias	6	2,4
Perspectiva	1	0,4
TOTAL	250	100

Tabla 6. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades LOGSE, LOE, LOMCE

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Conceptual	58	61,1	63	58,3	28	59,6
Cronología	9	9,5	8	7,4	4	8,5
Causas y consecuencias	12	12,6	24	22,2	6	12,8
Relevancia	4	4,2	2	1,9	4	8,5
Evidencia	9	9,5	9	8,3	1	2,1
Ética	0	0,0	0	0,0	2	4,3
Cambios y permanencias	3	3,2	1	0,9	2	4,3
Perspectiva	0	0,0	1	0,9	0	0,0
TOTAL	95	100	108	100	47	100

Respecto al cuarto objetivo de investigación: *Observar la frecuencia en relación a la tipología de las actividades de historia. A partir de las mismas, analizar el tratamiento conceptual, procedimental o actitudinal mayor o menor y la profundidad o tratamiento de los contenidos históricos.*

Las tablas 7 y 8 reflejan unos resultados clarificadores, de forma global y desde un punto de vista diacrónico. En el primer caso son las preguntas cortas y directas, en las que es fácilmente extraíble su respuesta del manual, las que más ocupan este apartado (un 45,2%). Igualmente responden a cuestiones de historia general y política, y se tipifican con un nivel cognitivo básico. Le siguen en importancia las actividades que recurren a figuras o imágenes con un 26,4%, obedeciendo a una tipología similar a las anteriores y al desarrollo del aparato gráfico en los manuales.

Y a pesar de que se trabajan las fuentes, con los comentarios de texto (8,8%), se echa de menos una mayor presencia de actividades relacionadas con el ensayo (5,6%) o la creación (4,4%), o un mayor nivel cognitivo en el trabajo de aquellas.

Desde un punto de vista de su evolución, desde LOGSE a LOMCE, los hitos más relevantes de nuestra historia en la Edad Moderna antes definidos, nos trasladan a una evolución, que en LOMCE refleja un tratamiento más variado de los tipos de actividades propuestas y que en muchos casos, se aleja del marco normativo que lo sustenta. La disminución de preguntas cortas y relacionadas con figuras e imágenes (75,8% en LOGSE, 78,7% en LOE, hasta un 46,8% en LOMCE), permite que se desarrolle de forma más proporcionada el resto de categorías (entre ellas creación o ensayo, con un 10,6%, respectivamente). Interesante apunte.

Tabla 7. Tipología de actividades

TIPOLOGÍA ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pregunta corta	113	45,2
Figuras/imágenes	66	26,4
Ensayo	14	5,6
Prueba objetiva	14	5,6
Búsqueda de información	10	4,0
Comentario de texto	22	8,8
Creación	11	4,4
TOTAL	250	100

Tabla 8. Tipología de actividades LOGSE, LOE, LOMCE

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Pregunta corta	40	42,1	57	52,8	16	34
Figuras/imágenes	32	33,7	28	25,9	6	12,8
Ensayo	4	4,2	5	4,6	5	10,6
Prueba objetiva	5	5,3	4	3,7	5	10,6
Búsqueda de información	4	4,2	1	0,9	5	10,6

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Comentario de texto	7	7,4	10	9,3	5	10,6
Creación	3	3,2	3	2,8	5	10,6
TOTAL	95	100	108	100	47	100

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones, lejos de poder afirmarse como categóricas y absolutas, reflejan aspectos generales y apuntan tendencias progresivas, aunque no suficientes, para constituirse en motor de cambio en la dirección y adquisición de categorías relevantes en el pensamiento histórico.

Esta investigación ha tratado de comprobar si las actividades que figuran en los libros de texto LOGSE-LOE-LOMCE más usados en la Región (ediciones de 2002 a 2015), ayudan al desarrollo del pensamiento histórico y proporcionan esas habilidades cognitivas que mejoren el aprendizaje de la historia en el alumnado de 5º y 6º de Primaria. Y se ha centrado en el tratamiento de los hitos más relevantes de la Hª Moderna española: América, El Imperio y el cambio de dinastía en el siglo XVIII, siendo esta etapa y esta temática de las más importantes para la comprensión e interpretación de ese pasado, como elemento clave para entender nuestro presente, al que muchos actores en la actualidad hacen recurrente su interpretación, demasiadas veces sesgada o interesada, por lo que urge ser tratada en el alumnado de acuerdo a categorías de pensamiento histórico, bajo un prisma y enfoque crítico.

Es importante que en este periplo evolutivo, las aportaciones que proporcionan los manuales, que siguen siendo el principal elemento de ayuda para los maestros y sus actividades la referencia a seguir (Prats, 2012), se ajusten a unas pautas referenciales que permitan a esos maestros adaptarlos a contextos diversos.

En el apartado del tipo de contenidos a desarrollar, debe reducirse el número de contenidos de corte político e institucional y general para dar más cabida a la historia social, económica o cultural y artística. Valores por encima del 80% para la etapa y los hitos seleccionados, poco pueden ayudar a desarrollar el conocimiento de una historia ajena a narraciones cerradas o centradas en hechos, personajes o fechas, que se apoyan en registros fundamentalmente memorísticos (Sáiz, 2013; Gómez, 2014).

También ha de venir unido a un nivel cognitivo propuesto en esas actividades, superior, que aborde contenidos de tipo más procedimental y actitudinal y que se acerque al trabajo que desarrollan los historiadores, especialmente el trabajo con

fuentes y la elaboración de narraciones o trabajos creativos (Sáiz, 2013). Pensar que un 75% de estas actividades se corresponde a un nivel 1 o básico y que las de nivel 3 no alcanzan un 2%, también significa la necesidad de cambios y con celeridad, en los manuales.

En cuanto a los conceptos históricos, sin olvidar los de primer orden, conceptuales y cronológicos, necesarios pero no exclusivos (Domínguez, 2015), se hace necesario superar barreras del 30% para los conceptos de segundo orden. Potenciar el trabajo con fuentes, la causalidad y sus efectos, la relevancia histórica y la dimensión ética o la perspectiva histórica, son claves para la comprensión histórica. Eso sí, actividades que conjuntamente aborden la historia ajena a narrativas tradicionales y de corte exclusivista por nacionalista y que alcancen un nivel cognitivo elevado.

Y si se analiza la tipología de las actividades propuestas, categorías como preguntas cortas, trabajos de bajo nivel sobre imágenes o cuestiones de porte directo o sencillo, deben variar sus porcentajes (más del 45% de preguntas cortas) para dar paso a propuestas más creativas, elaboradas y de mayor nivel cognitivo, tales como comentarios de texto, ensayos o actividades de creación.

Y aunque la evolución es lenta, desde una perspectiva diacrónica, y de acuerdo a las normativas LOGSE, LOE y LOMCE, se vislumbran cambios, en las aportaciones editoriales, tenues pero paulatinos, que no sólo se centran en la mejora de los recursos a disponer, sino en la propuesta de nuevas metodologías y enfoques que se ajustan más al desarrollo de categorías de pensamiento histórico, en la tendencia de mejorar el aprendizaje y comprensión históricas. Ello es clave para entender los hitos históricos analizados, aunque solo sea para que los elementos del pasado, y con el abuso de un enfoque presentista, enmarañen una historia, que nos guste más o menos, ha configurado nuestro pasado y sigue teniendo una gran repercusión en nuestro presente. Una comprensión histórica fundamental, que deviene de la adquisición de esas competencias históricas, como proponen Seixas y Morton (2013) o Domínguez (2015) y tantos otros en la misma línea. Y el trabajo recae sobre los maestros para con los alumnos, en ese espacio social que son las escuelas.

Se apuntan también, como limitaciones de esta investigación la propia muestra, quizá más generosa, así como la incorporación de análisis cuantitativos más complejos o de metodologías cualitativas más desarrolladas (Barca, 2011).

Igualmente investigaciones que amplíen el corte diacrónico establecido, que abarquen diferentes escenarios legislativos (valga como ejemplo la LGE de 1970) o estudios comparativos con otros territorios (Reino Unido, Francia, Estados Unidos, Canadá, América Latina), seguro serían muy reveladores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. 1) (pp. 107-120). Murcia: AUPDCS.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed.). Madrid: La Muralla.
- Domínguez, J. (2015). Evaluación del pensamiento histórico y conceptos metodológicos de la historia. En J. Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 35-64). Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Kerlinguer, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295, 10 de diciembre de 2013.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-285. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. DOI: 10.7203/DCES.27.2648
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.

LA IDEA DE DECADENCIA DURANTE EL REINADO DE LOS AUSTRIAS EN EL CURRÍCULUM DE LA LOMCE: LA VIGENCIA DEL PARADIGMA DECIMONÓNICO

FRANCISCO RUBINO

(Universidad Autónoma de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.07

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo no es otro que el de analizar la evolución del tratamiento del siglo XVII por parte de la historiografía escolar española y los planes de estudio, centrándonos específicamente en la cuestión de la decadencia durante el reinado de los Austrias. En este sentido, valiéndonos de distintos estudios que se han ocupado de analizar tanto la evolución de la Historia en el currículo de enseñanza secundaria, como su relación con las distintas tendencias historiográficas vigentes, nos hemos propuesto rastrear que elementos de esa historiografía decimonónica de la decadencia se han transmitido desde su origen hasta la actualidad. Para ello, nos centraremos principalmente en identificar cuáles son esos elementos específicos de la historiografía decimonónica presentes en las distintas interpretaciones del tema que aquí nos ocupa, cómo fueron adoptados por la historiografía escolar durante la dictadura franquista y cómo llega al vigente currículo de Educación Secundaria (LOMCE) el cliché decadentista al que nos venimos refiriendo. Una vez identificados esos elementos de continuidad en el currículo, los contrastaremos con algunas de las más recientes innovaciones historiográficas con el fin de demostrar el enorme desfase existente entre la historiografía escolar y la académica y la necesidad de actualizar los contenidos del currículo.

ORIGEN Y DESARROLLO DEL PARADIGMA DECIMONÓNICO EN LOS PLANES DE ESTUDIO

El origen de la moderna historiografía escolar, se encuentra en los distintos planes de estudio aprobados a partir de los años cincuenta y sesenta del siglo XIX, inspirados en el Plan Pidal de 1845. Dichos planes, se sucedieron en consonancia con la alternancia en el poder entre conservadores y progresistas (García Puchol, 1993, p.15), tendiendo hacia una cierta centralización del currículum (Cuesta Fernández, 1997, p.129), que en el caso de la Historia se expresaría a través de su reglamentación como disciplina. La historiografía escolar del siglo XIX es, por tanto, una historiografía al servicio de un proyecto político de construcción del Estado y la nación. El sistema educativo es un instrumento más de homogenización cultural y la enseñanza de la historia la herramienta perfecta para la creación de una memoria colectiva que reforzase la construcción social que es la identidad nacional. No es casual por tanto que la Historia como disciplina haya gozado de un enorme prestigio durante esta centuria. Así, la nación se convirtió en el sujeto histórico por excelencia y la Historia en el discurso que justificaba la excepcionalidad de un pueblo respecto a las demás, mientras que los grandes personajes históricos encarnaban las principales virtudes de sus compatriotas. De esta manera, el primer plan de enseñanza de la Historia en secundaria, elaborado por Gil de Zárate se basaba fundamentalmente en la noción de historia de la Civilización elaborado por François Guizot y que estuvo presente en los sucesivos planes aprobados durante este período (García Puchol, 1993, p.27). Esta historia de la civilización se basaba en una concepción teleológica de las sociedades humanas, según la cual éstas iban avanzando desde estadios inferiores a otros más desarrollados de manera lineal y diferenciándose, de manera clara, los períodos de auge de los de decadencia. Esta evolución era la que determinaba el carácter de un pueblo determinado, así como sus costumbres y su forma de organizarse¹. Con variantes, y obviando el breve paréntesis que supusieron los planes educativos de la II República de inspiración krausista, muchos elementos de esta historia escolar oficial del siglo XIX pervivieron durante buena parte del siglo XX, asociados al currículum de la educación franquista, al menos hasta entrados los años setenta.

1 Esta concepción de la Historia queda perfectamente recogida en la Real Orden del 18 de Agosto de 1900, demostrando la vigencia del programa defendido por Gil Zárate muchos años antes, al declarar que “[...] la médula de este estudio ha de constituir la nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma, y en su relación con las otras naciones”. En García Puchol. (1993), p.30.

De acuerdo con las tesis defendidas por Guizot, de gran difusión entre la historiografía académica y escolar española, los siglos que comprenden lo que tradicionalmente se conoce como Edad Moderna están marcados por el proceso de centralización estatal. En contraposición a la Edad Media, identificada con la dispersión del poder y la existencia de múltiples jurisdicciones, durante la Edad Moderna se asistió a una fortalecimiento del poder regio que habría redundado, siempre de acuerdo con Guizot, en la creación de los precedentes estatales que configurarían las futuras naciones. Este fortalecimiento paulatino y siempre progresivo de la autoridad central, habría tenido lugar en detrimento de la nobleza y otros poderes de ámbito local atravesando dos fases: el de las monarquías autoritarias y finalmente, en su fase más acabada, el de las monarquías absolutas. De esta manera, el modelo absolutista, particularmente el francés, se convirtió en el parámetro a partir del cual se medía el grado de complejidad y fortaleza de un Estado.

En España, la introducción de esta perspectiva puede atribuirse a la obra de Modesto Lafuente, uno de los pioneros en la profesionalización de la investigación histórica, durante la primera mitad del siglo XIX. Fue precisamente este historiador quien sentó mucho de los cánones que caracterizan la historiografía de la decadencia española a la par que influyó de manera determinante en aquellos autores dedicados a la elaboración de manuales escolares (López Serrano, 2001, p.326). En su *Historia General de España*, Lafuente introdujo una serie de matices en relación a la visión marcadamente negativa que hasta entonces había tenido buena parte de la historiografía liberal española sobre los reinados de los Austrias. Dichos matices consistieron principalmente en abordar desde una mirada algo más indulgente los reinados de Carlos V y Felipe II, mientras que los Austrias del siglo XVII fueron directamente responsabilizados de la decadencia y fin de la hegemonía española en Europa, arrebatada por una Francia que sí había sabido llevar a buen término la centralización de sus estructuras estatales en torno a la Corona (Pasamar Alzuria, 1993, p.188). A su vez, Modesto Lafuente junto a otros autores como Martínez Marina, alimentaron la idea de que las Cortes, tanto las de Castilla como las de Aragón, funcionaban como órganos representantes de la soberanía popular y garantes del respeto a las libertades territoriales frente a los abusos de los Austrias (Martínez Millán, et al., 2017, p.10), en una lectura claramente anacrónica y ajena a la realidad corporativa, expresada a través del célebre símil organológico, de la sociedad de los siglos XVI y XVII.

Otro exponente de la historiografía académica decimonónica española que difundió esta visión de los reinados de los Austrias fue Antonio Cánovas del Castillo. Así lo reflejó en su *Historia de la Decadencia de España* en la que establece

unos parámetros que alcanzaron amplia difusión en diversos ámbitos, en torno a la idea de auge y decadencia. De acuerdo con este autor, los siglos XV y XVI habrían presenciado un primer período de auge protagonizado por los Reyes Católicos, Carlos V y Felipe II, marcados primero por la unificación nacional tras la derrota del Islam, la unificación territorial y la supresión de las banderías a costa del sometimiento de los poderes locales; y posteriormente por la proyección imperial en el exterior de un Estado centralizado y fortalecido. Por contra, los reinados de Felipe III, Felipe IV y Carlos II (los tradicionalmente conocidos como Austria menores), se identifican con la decadencia del Imperio, la relajación de las costumbres y el inicio de ciertas tendencias descentralizadoras que, según el malagueño, habrían deshecho la labor realizada por los Reyes Católicos y los así llamados Austrias Mayores². Desde una perspectiva esencialista y prácticamente metafísica, Cánovas inaugura la idea de decadencia como un proceso que puede ser explicado a partir del declive espiritual de una nación que, según la historiografía nacionalista y liberal, existía desde tiempos inmemoriales. Esta idea se trasladó posteriormente a los Regeneracionistas y ya en el siglo XX estuvo presente tanto en la propaganda del régimen franquista como en los estudios realizados por diversos historiadores tanto españoles como extranjeros (Martínez Millán, et al., 2017, p.10).

Si bien la historiografía académica ha ido abandonando esta tesis, resulta particularmente llamativo su perdurabilidad en los planes de estudio y libros de texto del franquismo. Este fenómeno fue analizado por los profesores Cal Freire, González Muñoz, Sabater y Álvarez Oses en un artículo publicado con el título de “La decadencia española del siglo XVII en los textos de Bachillerato (1938-1979)”, al que nos gustaría dedicarle unas líneas. En dicho estudio, de gran interés para el tema que aquí estamos tratando, se realiza una periodización que se corresponde con los distintos planes educativos sancionados entre 1938 y 1975, incluyendo las líneas generales trazadas por el currículum así como el tratamiento de este tema por parte de distintos manuales escolares. Durante la dictadura, a esta visión

2 Así lo refleja Cánovas en la introducción a su *Historia de la Decadencia de España* en la que ya deja en claro la orientación de su propuesta historiográfica: “Vamos á anudar la historia de nuestra nación en el punto mismo en que comienza su decadencia. Mariana, que tomó su relación desde los tiempos más remotos, pudo recoger en sus principios á la Monarquía, y seguirla por los gloriosos caminos que la trajeron á la grandeza que alcanzó en el reinado de los Reyes Católicos. No fué menor asunto el de Miñana, que relató los hechos de Carlos V y los consejos y empresas de Felipe II. Aquí llegó el astro de España a su apogeo. Nosotros hemos de contar ahora cómo de tanta grandeza vinimos á humillación tan grande; cómo de tan alto poderío, á tanta impotencia, y de sucesos tan prósperos a tan inauditas desgracias como lloraron ojos españoles en los días de Carlos II”. Cánovas del Castillo. (1910), p.5

marcadamente esencialista de la historia española típicamente decimonónica, se le sumó la pátina nacional-católica, pilar de la ideología oficial del régimen, sostenida por valores como el militarismo, el nacionalismo y un rechazo por todo aquello que se asociase a ideas extranjerizantes. Partiendo de un planteamiento epistemológico y de una visión de la historia similar a la decimonónica, se promovieron unos planes de estudio cuyos contenidos eran abiertamente antidemocráticos, antiliberales y profundamente anticomunistas, en los que la historia de España se divide en períodos de auge y enaltecimiento de la esencias patrias, y de decadencia en los que esas esencias son traicionadas por ideas que de forma reiterativa se califican como de antiespañolas y extranjerizantes. El moralismo, el nacionalismo, las interpretaciones psicológicas y el énfasis en los grandes personajes, son una constante en una forma de entender la historia que se enseña desde el esencialismo.

En los textos escolares que se enmarcan en el período 1938-1953, momento en el cual estaba vigente el plan educativo sancionado el 23 de noviembre de 1938, con la guerra aún en curso, detectan estos autores una gran nostalgia por la supuesta gloria del siglo XVI, perdida en el XVII. Se establece un fuerte contraste entre la España de los Reyes Católicos, Carlos V y Felipe II y la de los conocidos como Austrias menores (Cal Freire et al., 1981, p.893). Mientras la primera se asocia a la derrota del Islam, la conquista de América y las victorias militares, la segunda se vincula a la decadencia y a la pérdida de la hegemonía ganada durante el siglo XVI. Una decadencia cuya caracterización, así como sus causas, se sitúa en la órbita del análisis psicológico de sus protagonistas y exponentes, sus vicios, faltas personales y deficiencias en el carácter, dejando completamente al margen cuestiones de carácter social o económico (Cal Freire et al., 1981, p.895). Es esta una idea de decadencia de carácter casi metafísico que asociada a la supuesta degradación moral y hasta biológica de los Austrias menores, que convive con la entrega del gobierno a los válidos y las conspiraciones de los enemigos externos de España. Desde una perspectiva marcadamente idealista que recuerda al *volkgeist* herderiano, se hacen constantes referencias al “espíritu español”, su decadencia y la necesidad de recuperar los ideales del siglo XVI y de otros períodos de aparente auge. La única concesión que estos autores hacen al siglo XVII se da en el ámbito de la cultura, donde afirman que “el espíritu español no se contamina” (Cal Freire et al., 1981, p.893). Este enfoque apenas varió durante los años sesenta, relajándose en cierta medida el componente más ideológicamente falangista e incorporándose algunas nociones de historia económica y demografía histórica, como causas explicativas de la decadencia. Habría que esperar a la reforma del BUP de 1975 para poder hablar de cierta ruptura respecto a este paradigma.

LA IDEA DE DECADENCIA EN EL CURRÍCULUM DE LA LOMCE

Muchos de estos elementos que caracterizan la lectura “decadentista” de raíz decimonónica perviven, según hemos podido apreciar, en el currículum vigente consagrado por la LOMCE (2013). Si bien dichos elementos no se expresan con la vehemencia de, por ejemplo, los planes de estudio del franquismo, el uso de determinados conceptos e incluso la propia organización del temario dan a entender que a pesar de los cambios, que no han sido pocos, hay determinadas ideas y enfoques que aún persisten. Para nuestro análisis, nos hemos ocupado de los dos cursos en los que se imparten contenidos de Historia Moderna: 3º de la ESO y 2º de Bachillerato. Para ello, nos hemos centrado en el *Real Decreto 1105/2014*, para lo referente a la reglamentación de la Historia de España de 2º de Bachillerato, así como en el *Decreto 48/2015* de la Comunidad de Madrid, en lo que concierne a los contenidos de 3º de la ESO. No está de más puntualizar que si bien en este estudio nos hemos ocupado del currículum de la Comunidad de Madrid (CAM), sería sumamente interesante analizar de qué manera se expresa la pervivencia de la lectura decimonónica de la Edad Moderna en otras realidades territoriales del Estado Español.

Para 3º de la ESO (CAM) de los cuatro temas que ocupan el bloque de Historia Moderna, el primero se dedica a los Reyes Católicos, el segundo a Carlos I y Felipe II, y el tercero a Felipe III, Felipe IV y Carlos II. El cuarto tema está reservado al tratamiento de la cultura y el arte en los siglos XVI y XVII. En principio, podría parecer que se está siguiendo un orden cronológico, y efectivamente, se sigue. No obstante, el uso de determinados conceptos en los distintos temas imprime una orientación y un enfoque muy claro. Veamos por ejemplo el tema 1: Las monarquías modernas. “Los Reyes Católicos. La unión dinástica de Castilla y Aragón. - Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América. Cristóbal Colón”³. El uso del concepto “monarquías modernas” al comienzo del título ya nos está dejando en claro, desde un primer momento que el reinado de los Reyes Católicos supone un momento de inflexión, de ruptura, respecto al período anterior. Esto no es otra cosa que la ya citada contraposición entre monarquías feudales y monarquías “modernas” constantemente recurrida en los planes de estudio desde el siglo XIX, y que entiende que éstas suponen un precedente directo del Estado moderno burocrático e institucionalizado y de ruptura con los orígenes medievales de la institución monárquica. Todo ello, ligado a la unión dinástica entre las coronas de Castilla y Aragón.

3 Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, p.60

Es el modelo frente al cual se crea el “anti-modelo” de la decadencia. El tema 2, dedicado al siglo XVI, incluye en un mismo epígrafe a Carlos V y Felipe II. El título en cuestión reza: “Los Austrias y sus políticas. Los reinados de Carlos V y de Felipe II. La España imperial”⁴. Esto podría resultar comprensible en términos de orden cronológico, ambos son monarcas del siglo XVI. No obstante, el nexo de unión entre ambos, la excusa para incluirlos en un mismo tema, no es tanto cronológico sino conceptual, tal como demuestra la inclusión de “La España imperial” al final del epígrafe. Sin entrar a cuestionar lo conflictivo del término “España imperial”, en tanto que el imperio no era español sino Romano y Germánico y además Felipe II no ostentó la dignidad imperial, el uso de este calificativo para caracterizar estos dos reinados nos remite precisamente a la vieja idea del reinado de los “Austrias Mayores” como un momento de auge. La palabra “imperial” y más utilizada de forma ajena a su contexto histórico como aquí ocurre, difícilmente puede ser considerada como ascéptica y neutral remitiéndonos directamente a la idea de que se trató de un momento de auge y esplendor. La antítesis, precisamente, de este período de auge implícito en el tema 2 de este bloque, es el tema 3 dedicado al siglo XVII. De igual manera a como se hace en el tema anterior, Felipe III, Felipe IV y Carlos II son tratados en un mismo epígrafe encabezado como “Los Austrias y sus políticas”, hecho que sugiere una cierta continuidad entre un reinado y otro. Continuidad, no obstante, reflejada a través del proceso de decadencia que esta vez sí, aparece explícito en el cuarto punto del tema dedicado a “La decadencia de España. El fin de la casa de Austria”. Nuevamente, nos encontramos con un uso anacrónico del concepto España que cierra el relato de surgimiento del Estado moderno, con la Unión Dinástica; auge, con el “imperio” y finalmente declive y fin de la casa de Austria. Una decadencia que, tal como hemos visto en buena parte de los planes de estudio del franquismo, contrasta con un “Siglo de oro español” desarrollado en un epígrafe de un cuarto tema independiente dedicado a las manifestaciones culturales y artísticas de la época. Se dedica también un epígrafe a “Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas”⁵, criterio de clasificación que deriva del modelo historiográfico decimonónico que toma como paradigma del absolutismo monárquico a la Francia de Luis XIV, que queda constituida como parámetro y unidad de medida para determinar el grado de absolutismo y centralización administrativo y burocrático. Un modelo que, como ya hemos visto parte de unos presupuestos conceptuales contemporáneos no aplicables a esta época.

4 *Ídem.*

5 *Ídem.*

En los contenidos del currículum para 2º de Bachillerato, este relato se expresa de forma aún más explícita. El tema dedicado al siglo XVI directamente se titula “El auge del Imperio en el siglo XVI: los dominios de Carlos I y los de Felipe II, el modelo político de los Austrias [...]”⁶. Nuevamente, “auge” e “Imperio” (esta vez escrito con mayúsculas) van ligados a Carlos I y Felipe II, los “Austrias Mayores”, mientras que la peor parte se reserva para el siglo XVII: “Crisis y decadencia del Imperio en el siglo XVII: los validos; la expulsión de los moriscos; los proyectos de reforma de Olivares; la guerra de los Treinta Años y la pérdida de la hegemonía en Europa en favor de Francia; las rebeliones de Cataluña y Portugal en 1640; Carlos II y el problema sucesorio; la crisis demográfica y económica.”⁷. Este epígrafe sintetiza y expresa a la perfección el desfase existente entre los contenidos curriculares y la historiografía más reciente. “Crisis” y “decadencia” aparecen encabezando el título determinando el enfoque desde el cual se van a abordar los contenidos. Así, desde una perspectiva “decadentista” el valimiento no será tratado como una vía más del manejo informal del poder y los asuntos de la Monarquía, sino como un síntoma de la degeneración de una dinastía de reyes incapaces (individualismo e interpretación psicologista de la historia que caracterizaba por ejemplo el plan de estudio de 1938). El proyecto de reforma de Olivares visto no como un medio para movilizar de forma efectiva los recursos de la Monarquía, tal como ha demostrado entre otros el profesor Rivero Rodríguez en investigaciones recientes (Rivero Rodríguez, 2017), sino como un intento fallido de centralización y castellanización en cuyo fracaso residirían las causas que precipitaron el fin de la hegemonía de los Habsburgos en Europa y las particularidades del modelo territorial español que se heredarían siglos después.

Los estándares de evaluación propuestos para esta unidad no hacen más que confirmar nuestras sospechas. Así, el estándar número 33 de 3º de la ESO se refiere a “Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna”; el 35 a “Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas” y el 35.1 a “Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.”⁸. Algo similar nos encontramos en el currículum de 2º de Bachillerato. Así, los criterios de evaluación propuestos para este curso incluyen: “Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna,

6 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p.323.

7 *Ídem*.

8 Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, p.66.

identificando las pervivencias medievales y los hechos relevantes que abren el camino a la modernidad” o “Explicar las causas y consecuencias de la decadencia de la monarquía hispánica en el siglo XVII, relacionando los problemas internos, la política exterior y la crisis económica y demográfica”⁹. En una línea similar, se proponen también los siguientes estándares de evaluación: “Define el concepto de “unión dinástica” aplicado a Castilla y Aragón en tiempos de los Reyes Católicos y describe las características del nuevo Estado”; “Describe la práctica del valimiento y sus efectos en la crisis de la monarquía”; “Explica los principales proyectos de reforma del Conde Duque de Olivares”; o “Explica los principales factores de la crisis demográfica y económica del siglo XVII, y sus consecuencias”¹⁰.

En estos planteamientos relativos a los siglos XVI y XVII resulta complicado no ver ciertas reminiscencias de la Historia de las Civilizaciones de Guizot, de la perspectiva decadentista inaugurada en España por Cánovas o la idea asumida por la historiografía escolar franquista de una historia de España caracterizada por la sucesión de períodos de auge y decadencia que se alternan de forma prácticamente inexorable y sin ningún tipo de matiz. En términos historiográficos, estos contenidos presentan un desfase muy importante respecto al estado en el que se encuentra la historiografía. Descartar la lectura de la Edad Moderna en clave “estatalista” en favor de un acercamiento que podríamos considerar más adecuado a su realidad histórica, como podría ser el de la corte, exige la necesidad de replantear el propio concepto de decadencia. Una propuesta interesante de reformulación del concepto de decadencia en un sentido progresivo de reconfiguración, es recogida en una reciente publicación titulada *¿Decadencia o reconfiguración? Las Monarquías de España y Portugal en el cambio de siglo (1640-1724)* (Martínez Millán, et al., 2017). En ella se aborda la pérdida de la hegemonía hispánica y sus consecuencias desde la perspectiva de la reconfiguración, según la cual los cambios operados a partir del inicio del reinado de Felipe III no se debieron a la labor de gobierno de unos monarcas ineptos o unos válidos ávidos de poder, sino que responden a transformaciones de largo recorrido. Nos referimos fundamentalmente, tal como lo describen los autores de este libro en su introducción, al fin de la concepción de Carlos I y Felipe II de la Monarquía Universal como espada de la Cristiandad en Europa y su adecuación a un panorama y unos paradigmas en transformación en el cual “la ideología político-religiosa que justificó la construcción de la Monarquía en el siglo anterior [el XVI], no era la misma con la que

9 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p.323.

10 *Ídem*.

se quería justificar su existencia en el siglo XVII” (Martínez Millán, et al., 2017, p.2). Lo que realmente se encontraba en declive, por tanto, era la razón de ser que hasta entonces había justificado la existencia de esta entidad político-territorial.

CONCLUSIONES

El repaso que hemos hecho en torno al tratamiento de esta cuestión en el currículum durante distintos períodos históricos, nos ha permitido demostrar que aún perviven elementos que aún tras casi doscientos años, se resisten a ser revisados. Consideramos sumamente necesario, por tanto, que el currículo de Historia se actualice, tanto en lo referente a sus contenidos como a los estándares de aprendizaje evaluables en el alumnado. Abordar la Historia Moderna como si se tratase de una sucesión de modelos políticos que evolucionan de manera inexorablemente lineal (monarquía autoritaria, monarquía absoluta, despotismo ilustrado) no sólo imposibilita un conocimiento efectivo de este período como tal, sino que influye de manera negativa en nuestra aproximación al presente. La Edad Moderna, sin duda, es un período fundamental para comprender la sociedad en la que vivimos y que, lamentablemente, es percibida como un tiempo lejano que poco o nada tiene que ver con nosotros, precisamente, gracias a estos anticuados planteamientos historiográficos. Desconocer y negar la historicidad y el carácter propio de la teoría política, las bases del pensamiento económico o la cultura de este período, implica una desnaturalización de los paradigmas que rigen nuestra sociedad contemporánea. Negar la historicidad de la Edad Moderna, con sus complejidades y contradicciones, presentarla como un mero período de decadencia y transición, es en definitiva negar también la historicidad de nuestro tiempo, y eso es algo que como docentes de Ciencias Sociales no deberíamos permitir.

BIBLIOGRAFÍA

- Cal Freire, Ignacio; González Muñoz, María Del Carmen; Haro Sabater, Juan; Álvarez Osés, José Antonio. (1981). “La Decadencia Española del siglo XVII en los textos de Bachillerato (1938-1979). Pp.889-917. En: *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz. Catedrático del Instituto Beatriz Galindo de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Canovas Del Castillo, Antonio. (1910). *Historia de la decadencia de España*. Online: <https://archive.org/details/historiadeladeca00cano>
- Cuesta Fernández, Raimundo. (1997). *Sociogenesis de una disciplina escolar La Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.

- García Puchol, Joaquín. (1993). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900) Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- López Serrano, Francisco de Asís. (2001). “Modesto Lafuente como paradigma oficial de la historiografía española del siglo XIX: una revisión bibliográfica”. *Chronica Nova: Revista de Historia Moderna de la Universidad de Granada*. Nº28, pp.315-336. Granada: Universidad de Granada
- Martínez Millán, José; Labrador Arroyo, Félix; Valido Viegas De Paula-Soares, Filipa. (coords). (2017). *Decadencia o reconfiguración: Las monarquías de España y Portugal en el cambio de siglo (1640-1724)*. Madrid: Polifemo.
- Pasamar Alzuria, Gonzalo. (1993). “La configuración de la imagen de la “Decadencia Española” en los siglos XIX y XX. (De la historia filosófica a la historiografía profesional)”. *Manuscripts: Revista d'història Moderna*. Nº11, pp.183-214. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Rivero Rodríguez, Manuel. (2017). *El Conde-Duque de Olivares: La búsqueda de la privanza perfecta*. Madrid: Ediciones Polifemo.
- Valls Montés, Rafael. (2012): *Historiografía escolar española. Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

LAS MINORÍAS IBÉRICAS DE LA EDAD MODERNA. MORISCOS Y JUDEOCONVERSOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (1970-2010). UNA APROXIMACIÓN

FRANCISCO J. MORENO DÍAZ DEL CAMPO*

(Universidad de Castilla-La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.08

INTRODUCCIÓN

Incluso en los últimos años, cuando las distintas leyes educativas han optado por conceder un amplio margen de actuación al profesorado, el libro de texto sigue ocupando un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria (Valls, 1998; Valls et al., 2009, pp. 11-15). Existe toda una serie de argumentos a favor y en contra de la utilización de dicho recurso (Fernández y Caballero, 2017, pp. 205-208), pero, al margen de consideraciones de tipo teórico (que pueden tener mayor o menor alcance), no cabe duda de que su empleo está fuertemente arraigado en las aulas de nuestro país.

Su análisis constituye una línea de trabajo muy extendida tanto en el continente europeo como en Estados Unidos y los países latinoamericanos, y acumula una larga trayectoria historiográfica (Johnsen, 1996; Foster, 2011), aunque los temas analizados en cada ámbito geográfico cambian en función de la región o del país (Gómez y Molina, 2017, p. 209). Es en ese contexto donde entra en juego la necesaria selección de contenidos, fruto, a nuestro juicio, de diversos factores. Por un lado, y como no podía ser de otro modo, de los currículos oficiales, por lo general rígidos en la medida en que vienen determinados por ley en la inmensa mayoría de los países de nuestro entorno. Junto a ello, cabe recordar los condicionantes de índole sociológico y político, que han llevado a las diferentes administraciones a

* Redactado con el apoyo del proyecto de investigación “La Monarquía Hispánica y las minorías: agentes, estrategias y espacios de negociación”, del MINECO (Ref.: HAR2015-70147-R).

construir los programas oficiales en función de una óptica nacionalista-regionalista, muy mediatizada por las denominadas narrativas nacionales. Finalmente, también deben señalarse elementos de tipo estrictamente docente, que empujan a priorizar contenidos y a centrar la atención en aquellos aspectos considerados nucleares por la propia legislación, la cual, a su vez, se encuentra inspirada por la visión que cada sociedad tiene de su pasado.

En los últimos cuarenta años, nuestro país ha sido testigo de cambios de relevancia que han terminado por afectar a prácticamente todos los ámbitos de la esfera pública y privada. Como no podía ser de otra manera, los libros de texto empleados en la enseñanza de la historia en educación secundaria no han sido ajenos a esa situación. La sucesión de diferentes leyes educativas, la evolución historiográfica y las transformaciones sociales han favorecido la aparición de mutaciones que resultan visibles en el marco de una perspectiva comparada. Sin embargo, también se han podido detectar pervivencias que no son ni puntuales ni mucho menos casuales.

En el marco general arriba descrito, el periodo moderno ha acaparado cierta atención en los últimos años. En ese sentido, la figura y el reinado de Felipe II fue uno de los temas que captó la atención de los investigadores de manera más temprana (Gómez, 1998; Valls, 2007). Sin salir del análisis relativo a las figuras regias, puede señalarse también la atención prestada a Carlos V (Rodríguez, 2016). No son menos interesantes los trabajos relativos a periodos históricos como el descubrimiento de América (Martínez-Hita, 2016) o la Guerra de Sucesión (Pérez Blázquez, 2016), aunque últimamente se han unido a este tipo de investigaciones otras orientadas al análisis de los contenidos en manuales (Henarejos, 2016), al estudio de la pervivencia de narrativas nacionales ancladas en procesos históricos de esta época (Sáiz, 2017) o los que, por ejemplo, y entre otros temas, han incorporado un enfoque de género (Ríos, 2016). Estas y otras aportaciones proceden en su inmensa mayoría de los congresos sobre Historia Moderna y enseñanza secundaria que han precedido al presente y que abrieron una senda consolidada en esta misma reunión.

METODOLOGÍA

La presente comunicación se interroga acerca del modo en que ha sido presentada en dichos manuales la particular historia de judeoconversos y moriscos, las dos minorías sociorreligiosas ibéricas de la Edad Moderna. Para ello se han analizado diferentes manuales publicados desde la aprobación de la Ley General de Educación en 1970 y utilizados tanto en los cursos Bachillerato Unificado Polivalente como en los de Educación General Básica, así como en sus equivalen-

tes en las posteriores leyes aprobadas en la etapa democrática. En relación con este último aspecto, han sido objeto de especial atención los manuales publicados para ser empleados en el segundo curso de bachillerato, pero también se han incluido en nuestro análisis contenidos relativos al resto de cursos de educación secundaria.

En concreto, y para realizar el presente estudio se han elegido cinco manuales publicados entre 1973 y 2010. A ellos, se les ha añadido un sexto, de 2015, utilizado solo a modo de comparación con los anteriores. Todos han sido empleados en dos de las tres leyes educativas (LGE y LOE) que han presidido el sistema educativo español desde 1970 hasta 2010, si bien, y como se ha indicado, también se incluye uno encuadrado, legislativamente hablando, en la LOMCE, actualmente en vigor. Así, los textos que se han revisado corresponden a todos los cursos en los que, en el marco de las normas anteriormente citadas, tuvieron cabida los contenidos relativos a Edad Moderna: 7º EGB y 3º BUP en la LGE y 2º de ESO y 2º de Bachillerato en la LOE, a los que se une el relativo a la LOMCE, ya citado, correspondiente, en esta ocasión, al tercer curso de ESO. Todos, también, pertenecen a la editorial Vicens Vives, de larga tradición en el mundo de las enseñanzas medias en nuestro país. No en vano, constituye uno de los cuatro grandes sellos españoles de literatura docente durante periodo de tiempo estudiado (López-Facal, 2010, p. 14) y en algunas regiones su implantación es tal que llega a más de la mitad de los centros de secundaria (Henarejos, 2016, p. 41; Valls, 1998, pp. 20-24). Ese es el motivo por el que los contenidos de sus libros de texto han sido analizados ya tanto para diferentes niveles educativos (Rodríguez, 2012, pp. 478-527) como para otras etapas históricas diferentes de la época moderna (Andrés, 2011).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hace años, el profesor Domínguez Ortiz advirtió acerca de los dos principales problemas a los que se enfrentaba el conocimiento histórico en general –y el de la época moderna en particular– en el proceso de transmisión de conocimiento a los alumnos de enseñanzas medias. El primero de ellos hacía referencia al cierre de los contenidos alrededor de la “historia de la propia región, de la propia comunidad, no pocas veces con un sentido nacionalista”. Por otro lado, señalaba don Antonio “la tendencia a considerar los conocimientos recientes como los únicos dignos de ser divulgados y comentados” (Domínguez, 1997, pp. 22-23). Ambos se sumaban al general “desdén” por las Humanidades en la conformación de los currículos en enseñanzas medias.

Los contenidos relativos a la Edad Moderna aparecen de una manera desigual en los distintos manuales analizados y se sitúan en línea con lo observado para el

conjunto de la producción global relativa a este tipo de recursos docentes. No en balde, la mayor o menor presencia de temas dedicados al Antiguo Régimen, así como su extensión e importancia, han experimentado una evolución en la que, al margen de consideraciones estrictamente docentes, han tenido mucho que ver, en los últimos cuarenta años, cuestiones de índole político y sociológico. En muchas ocasiones estos factores han sido los verdaderamente responsables de que determinados temas hayan tenido mayor o menor importancia en los respectivos currículos (López-Facal, 2010, p. 20).

Todo ello ha llevado a la conformación de programas “descompensados” (Gómez, 2014, p. 142), en los que, como indicó el propio Domínguez Ortiz (1997, p. 22), primaba una orientación presentista. En último término, esa tendencia sitúa a los contenidos de época moderna en una situación intermedia, no estando tan limitados como los relativos a Prehistoria e Historia Antigua (incluso a Medieval), pero tampoco en una posición de preeminencia, semejante a los concernientes a la época contemporánea.

En el caso concreto que aquí nos ocupa, se ha detectado la existencia de, al menos, tres grandes líneas argumentales que presiden la narrativa docente en relación con la particular historia de las minorías socio-religiosas hispanas: las conversiones de principios del siglo XVI, tocantes a ambos colectivos, y la rebelión de los moriscos granadinos y la expulsión decretada por Felipe III, ambas relativas a los convertidos de moros.

Las conversiones de mudéjares y judíos son analizadas en el reinado de los Reyes Católicos. Ambas se estudian, normalmente, de manera correlativa, pero con un espíritu diferente. Así, el inicio del fenómeno judeoconverso es presentado como parte de la política de unificación religiosa emprendida por los monarcas. Por su parte, y a pesar de formar parte de esa misma política, la adopción del cristianismo por parte de los moros se relaciona con la conquista de Granada en 1492 y es presentada como una consecuencia más de la política de expansión territorial que también presidió el gobierno de Fernando e Isabel. En ese sentido, la conquista del antiguo reino nazarí supone un hito de esa estrategia y queda unida a la anexión de Navarra y a la política matrimonial desarrollada con Portugal (García et. al, 2010, p. 136).

El tratamiento que se hace de la propia guerra es diferente en función del nivel educativo ante el que nos situemos y también del momento en el que cada libro fue publicado. En ese sentido, los volúmenes correspondientes a EGB y BUP son más profusos en la narración fáctica de la contienda, mientras que llama la atención la escasa atención que se le presta al mismo en el volumen correspondiente a 2º curso de bachillerato publicado en 2010, donde el asunto apenas si ocupa

cuatro líneas (Aróstegui et. al., 2010, p. 34). Sin embargo, sí parece repetirse la presentación de ciertas imágenes cuyo empleo, recurrente, es muestra del anclaje que protagonizan determinados conceptos. El “acto ritual de la rendición” (Fernández et al., 1993, p. 190), que se asocia normalmente a la entrega de las llaves de Granada por Boabdil, es uno de esos recursos. Junto a él, también cabe destacar la utilización (sobrentendida o explícita) de la noción de guerra contra el infiel, que lleva a los autores a hablar de la desaparición definitiva de al-Ándalus (Fernández et al., 1993, p. 191) o del “final de la Reconquista” (Balanzá et al., 1980, p. 121).

Dejando al margen la propia guerra, y como se indicaba más arriba, las conversiones constituyen el primer gran bloque de contenidos. De entre los analizados, son los manuales empleados en la EGB los que más atención prestan a la caracterización sociológica de judíos y mudéjares, insistiendo en el potencial económico de ambos grupos, en la protección que nobleza y Corona dispensaron a unos y a otros (Fernández et al., 1993, p. 191) y en la aversión que generaron entre los cristianos (Roig et al., 1973, p. 224), agudizada en el caso de los primeros debido a su consideración deicida.

La expulsión de ambas minorías, posterior a la promulgación de los decretos que les instaban a elegir entre la conversión y el destierro, es planteada en términos muy similares y encuadrada en el deseo de uniformidad religiosa pretendida por Isabel y Fernando en el marco de su política de fortalecimiento del estado moderno. Únicamente en el manual más antiguo se hace referencia al destino de los judíos que salieron de Castilla y Aragón y al relato de la diáspora sefardí (Roig, Llorens y Fernández, 1973, p. 224). Por lo demás, también se pone el acento en el efecto negativo que su emigración forzada tuvo en la economía castellano-aragonesa del momento (Roig et al., 1973, p. 224; Fernández et al., 1993, p. 192).

En el caso de los mudéjares, el esquema explicativo es muy similar: también se menciona —aquí de manera más somera— el destino (norteafricano) de la expulsión (y de la anterior emigración voluntaria) y se hace referencia al deseo regio de eliminar disimilitudes religiosas. Con todo, cuando se habla de la minoría musulmana se hace especial hincapié en el contexto socio-cultural granadino de principios del Quinientos y en que las conversiones fueron consecuencia del levantamiento de comienzos de siglo, provocado por la intolerancia de Cisneros y el progresivo deterioro de los pactos de capitulación, idea que también se encuentra presente en ediciones posteriores (García et al., 2010, p. 137).

Los manuales publicados en el periodo LGE también destacan por emplear conceptos, términos y definiciones propios de un lenguaje historiográfico (pogromos, judería, call, sefardí, converso...) que resulta menos habitual en fechas poste-

riores. En ese sentido, no se rehúye la mención de nombres propios o el recuerdo de hitos cronológicos, considerados clave, como el establecimiento de la Inquisición en 1478. No en vano, e independientemente del momento de publicación de cada manual, el Santo Oficio ocupa un lugar central en este bloque temático. En ese sentido, siempre se insiste en que fue una institución común a todos los dominios de los monarcas (Fernández et al., 1993, p. 192), en su consideración como instrumento político al servicio de la uniformidad religiosa –considerada “objetivo prioritario” de los Reyes Católicos– (García et al., 2010, p. 137) y en el papel destacado que, en ese contexto de persecución y lucha contra la herejía, desempeñaron personajes como Torquemada o el ya mencionado Cisneros.

Debe señalarse, para concluir con el asunto de las conversiones, que únicamente hay una tímida referencia a los mudéjares de Aragón, totalmente insuficiente, por otra parte, para que el alumno comprenda que, allí, el paso de la condición mudéjar a la morisca fue posterior y se dio en condiciones diferentes a las acaecidas en Castilla (Fernández et al., 1993, p. 191). De hecho, las referencias a que la conversión de los mudéjares aragoneses y valencianos se produjo en el contexto del levantamiento agermanado son inexistentes.

Ante tal ausencia, el siguiente hito argumental que se desarrolla es la guerra de los moriscos granadinos (1568-1570). La contienda es presentada en el marco general del reinado de Felipe II, casi siempre en relación con los problemas internos a los que tuvo que hacer frente el Rey Prudente. Como norma general, los autores trasladan la necesidad de encuadrar el conflicto en el contexto de intransigencia religiosa que dominó la segunda mitad del siglo XVI en Castilla (García et al., 2010, p. 168). No obstante, ninguno de los libros analizados rehúye el análisis de aspectos de tipo social y cultural, de tal manera que se deja claro al alumno que la revuelta hunde sus raíces no solo en “una conversión que desde el primer momento se vio que era circunstancial” (Balanzá et al., 1980, p. 127), sino también en la negativa morisca a aceptar la proscripción de sus costumbres en materia de idioma, vestido y usos culturales. En algunos de los textos analizados también se observa un tímido intento de explicación multicausal al proponer como motivos adyacentes al ya mencionado la presión turca en el Mediterráneo y el miedo a los piratas berberiscos (Fernández et al., 1993, p. 276; Balanzá et al., 1980, pp. 127-128), cuyo desarrollo en profundidad hubiera permitido abordar el conflicto en un marco mucho más amplio, buscando sus causas primigenias y estableciendo sus consecuencias ulteriores.

En ese sentido, solo ha podido detectarse un único intento de explicación global del asunto morisco, concretamente en el manual de 2º de bachillerato

LOE, publicado en 2010 (Aróstegui et al.). En él, y aunque de manera breve, el tema es analizado como un todo, sin dividir el discurso en etapas ni atender a la tradicional parcelación por reinados. Se trata de un intento de análisis ciertamente novedoso, que hace uso de categorías discursivas clásicas (la conversión, la negación de los particularismos culturales moriscos, la amenaza mediterránea...), y que, al tiempo, incorpora conceptos en los que la historiografía modernista ha avanzado de manera reciente como las transformaciones socio-económicas del antiguo reino nazarí, la crisis del sector sedero granadino o la negociación política con la Monarquía y el ofrecimiento de servicios fiscales que pudieran favorecer el cambio de opinión regia.

Sin duda, nos situamos ante una aproximación ciertamente interesante, pues al margen de abordar el fenómeno en su totalidad, también contextualiza de manera acertada la expulsión al situarla en un marco que afectó tanto a Castilla como a Aragón y que se prolongó, desde el punto de vista cronológico, más allá de 1609, cosa no habitual en el resto de manuales analizados

La propia expulsión constituye el tercero de los grandes bloques de contenidos en los que los manuales analizados focalizan su atención a la hora de analizar el asunto morisco. Como norma general, en todos los libros analizados, el proceso de extrañamiento de los moriscos se encuentra descrito en los temas relativos a la crisis y decadencia de la Monarquía Hispánica durante el siglo XVII. Salvo en el caso apuntado más arriba, lo más normal es que las explicaciones relativas a este aspecto se analicen descontextualizadas, separadas de sus precedentes políticos, sociales y económicos, como la propia rebelión de los granadinos y la incapacidad de la Corona de asimilar religiosa y socialmente a las comunidades repartidas por toda la Península.

Para apoyar las explicaciones ofrecidas al respecto, se detecta casi siempre la presencia de materiales y la propuesta de actividades relacionadas con el destierro. En ese sentido, es recurrente la aparición de algunas de las pinturas de la archiconocida serie sobre la expulsión compuesta a principios del siglo XVII por Mestre, Oromig, Peralta y Espinosa (por ejemplo, en García, Gatell y Riesco, 2015, p. 269). Junto a ello, también es frecuente que se proponga para su comentario (o como material sobre el que realizar preguntas) un extracto del bando de expulsión de los moriscos valencianos, aunque, como se ha indicado, rara vez se especifica que es el relativo a ellos y en menos ocasiones aún se incorporan materiales tocantes a otras comunidades moriscas peninsulares. He ahí una de las principales taras que contiene el análisis del destierro: salvo en la excepción ya comentada (Aróstegui et al., 2010), en ningún momento se indica que el proceso se prolongara más

allá de 1609, algo que, de manera indirecta, minimiza el impacto de la presencia morisca en otros territorios como Castilla. En ese sentido, solo el manual de 7º de EGB publicado en 1993 (Fernández et al.) hace referencia a las consecuencias económicas que la expulsión provocó también en Andalucía.

Esa es, por otra parte, la principal argumentación que se utiliza cuando se hace referencia al destierro: el impacto económico y, sobre todo, demográfico, que supuso para los reinos peninsulares la decisión de Felipe III. Así, la expulsión es presentada, junto a los conflictos bélicos, la subida de los precios provocada por la afluencia de metales americanos y la propia emigración a América, como uno de los factores principales a la hora de explicar la crisis hispana del Seiscientos. (p. e. Roig et al., 1973, p. 315)

CONCLUSIONES

A pesar de constituir una selección de todo lo publicado, la muestra analizada ha permitido constatar la existencia de ciertas inercias discursivas a la hora de presentar en los libros de texto los contenidos relativos a la particular historia de moriscos y judeoconversos. En ese sentido, la historia de estos últimos apenas si queda limitada al momento de la expulsión judía de 1492, al establecimiento de la Inquisición y al deseo de uniformidad religiosa de los Reyes Católicos. Por su parte, el espacio dedicado a la minoría morisca es más amplio y toma como referentes no solo las propias conversiones, sino también la rebelión de 1568-1570 y la expulsión decretada por Felipe III.

Con mayor o menor fortuna, la presentación de esos contenidos puede situarse en la tónica de lo esperado desde el punto de vista de los currículos mínimos fijados por la legislación. En ese sentido, parece conveniente señalar que, aunque los contenidos han experimentado pocos cambios en términos generales (Molina, Gómez y Ortuño, 2014, pp. 125-126), sí se ha observado un tímido intento de incorporar a los manuales escolares de enseñanza secundaria algunas de las aportaciones que la historiografía modernista ha consolidado en los últimos años. Queda por saber si la toma en consideración de posteriores análisis (que contemplan la utilización de una muestra más amplia y el análisis de recursos didácticos de diferente tipo) será suficiente para confirmar o matizar esa impresión inicial.

RELACIÓN DE MANUALES ANALIZADOS

Aróstegui, J., García, M., Gatell, C., Palafox, J. y Risques, M. (2010). *Historia de España*. Barcelona: Vicens Vives.

- Balanzá, M., Benejam, P., Llorens, M., Ortega, R. y Roig, J. (1980). *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los países hispánicos. BUP. Curso 3*. Barcelona: Vicens Vives.
- Fernández, A., Llorens, M., Ortega, R., Pons, J., Roig, J. y Viver, C. (1993). *Ciencias Sociales 7*. Barcelona: Vicens Vives. (2ª ed.; 4ª reimp.)
- García, M., Gatell, C., Albet, A. y Benejam, P. (2010). *Demos. Ciencias sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. Segundo curso*. Barcelona: Vicens Vives.
- García, M., Gatell, C. y Riesco, S. (2015). *GH. 3.2. Historia*. Barcelona: Vicens Vives.
- Roig, J., Llorens, M. y Fernández, A. (1973). *Geografía e Historia. Orbe*. Barcelona: Vicens Vives.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, P. (2011). *Manuales de Historia Contemporánea. Un estudio comparativo de libros de texto de Vicens Vives*. Universidad Internacional de La Rioja, Logroño.
- Domínguez, A. (1997). El libro de texto en mis recuerdos. En L. Arranz (Coord.), *Actas del V Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos* (pp. 19-23). Madrid: Universidad Complutense.
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 201-217.
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2 (1), 5-20.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de la Educación de Albacete*, 29 (1), 131-158.
- Gómez, C. J., y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, (6), 206-229.
- Gómez, J. L. (1998). La imagen de Felipe II en manuales de los siglos XIX y XX. En L. A. Ribot y E. Belenguer (Coords.), *Las sociedades ibéricas y el mar a finales del siglo XVI. Congreso Internacional. Volumen I: La Corte. Centro e imagen del poder* (pp. 199-200). Madrid: Sociedad Estatal Lisboa '98.
- Henarejos, P. (2016). Análisis de los contenidos de la Edad Moderna en una editorial. Vicens Vives. En F. García, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 39-56). Murcia: Editum.

- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- López-Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto. Identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, 9-33.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3- 35.
- Martínez-Hita, M. (2016). El descubrimiento de América y la Edad Moderna en los libros de texto antes de la educación secundaria. En F. García, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 99-109). Murcia: Editum.
- Molina, S., Gómez, C. J. y Ortuño, J. (2014). History Education under the New Educational Reform: New Wine in Old Bottles? *International Journal of Historical Learning*, 12(2), 122-132.
- Pérez, A. (2016). La Guerra de Sucesión y el Reformismo borbónico en el aula de secundaria. En F. García, C. J. Gómez y P. Miralles (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 157-170). Murcia: Editum.
- Ríos, R. E. (2016). La historia moderna y la historia de las mujeres en el bachillerato. En F. García, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 169-180). Murcia: Editum.
- Rodríguez, J. E. (2012). *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rodríguez, J. E. (2016). Análisis y evolución del personaje de Carlos V en los libros de texto de la EGB y la ESO. En F. García, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 245-259). Murcia: Editum.
- Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.
- Valls (1998). Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX). Estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 12, 3-28.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED Ediciones.

TIEMPO HISTÓRICO, LONGUÉE DURÉE Y SISTEMA-MUNDO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UNA DIDÁCTICA DE LAS TEORÍAS DE WALLERSTEIN Y BRAUDEL

JORGE VELASCO BALERIOLA

(Universidad de Salamanca)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.09

INTRODUCCIÓN

A través de conceptos historiográficos como *longuée durée*, ciclo largo, coyuntura o sistema-mundo los discentes de cursos avanzados pueden entender la historia de la Edad Moderna de una forma diferente a la clásica. La metodología que se contempla obedece al deslizamiento de estas teorías a través de actividades incluidas en unidades didácticas que sirvan a su vez para la cumplimentación de estándares de aprendizaje, aunque sea de forma oblicua. Lo cierto es que el currículo de secundaria puede ser y es flexible a una aplicación didáctica que permita un acercamiento primerizo a esta historiografía, que en su vertiente de *longuée durée* y estructuralismo económico e historiográfico bien henchido de Geografía permita a los discentes el desarrollo de un pensamiento de largo alcance en asignaturas de ciencias sociales. La implementación de estas actividades incluiría una valoración del éxito y fracaso de las mismas, de ventajas e inconvenientes de la aplicación de teorías complejas a la enseñanza de ciencias sociales. Las unidades didácticas que inserten estos contenidos han de ser de cursos avanzados, en este caso 1º de Bachillerato. En definitiva, una discusión sobre las posibilidades que pudiera ofrecer, en el departamento de ciencias sociales esta metodología en versión simplificada.

PROPUESTA TEÓRICA

El objetivo de esta propuesta es sencillo, se busca un acercamiento a una historiografía concreta en las aulas de enseñanza secundaria. Se persigue ofrecer un planteamiento histórico sustentado en la historia económica, lo que según

Braudel, podría alejarla de esa historia notable (historia de los nombres y de los acontecimientos) que es la que parece permanecer aún férrea en las enseñanzas de los docentes de ciencias sociales, pese a importantes e interesantes esfuerzos efectuados por investigadores y editoriales (especialmente Vicens Vives para *L'Ecole des Annales*). Frente a la historia del nombre y la fecha, lo que aquí se ofrece es una propuesta teórica para aplicar una historia íntegra y total de los hombres, la historia de la coyuntura y de la crisis sí, pero especialmente la historia masiva y estructural que evoluciona de forma lenta y pausada a lo largo de dilatadísimos períodos (Braudel, 1985). Esto no es algo nuevo y como se señalaba antes ya ha sido intentado por editoriales como Vicens Vives. De hecho, en 1970 se introducen con bastante fuerza los planteamientos de Annales en la enseñanza no universitaria, Raimundo Cuesta, señala que en consecuencia se puede observar un fuerte influjo de Annales en su segunda generación (Braudel) y del materialismo histórico (Cuesta Fernández, 1998). Facal pondera exitosamente la introducción de los planteamientos braudelianos en relación al estudio de civilizaciones y *longuée durée* y en menor medida el marxismo británico (Hobsbawn, Thompson, Hill...). De suerte que dentro de la historiografía escolar se introdujo cierta pretensión globalizadora de historia total y supuestamente cierta exclusión de la historia nacional (López Facal, 2000). Por su parte Primitivo Sánchez considera que la LGE de 1970 y la transición democrática fueron adalides de cierto giro epistemológico propiciatorio de la generalización de una historia explicativa indiscutiblemente teñida por planteamientos de la escuela de Annales, según el autor:

“se deja sentir su influencia más clara a través de los planteamientos de Fernand Braudel (...) El concepto de civilización de Braudel impregnará por ejemplo, la asignatura de Historia de las civilizaciones y del arte de 1º de BUP y parte de la asignatura de Ciencia Sociales de octavo de EGB” (Sánchez Delgado, 1993, p 537)

Por otra parte, Raimundo Cuesta subraya algo muy importante, la incorporación de explicaciones estructurales de base económica. Así, el autor considera que el nuevo paradigma que emerge de la cultura historiográfica en España, en los años setenta, es una mezcla de Annales en versión braudeliana y del materialismo histórico no dogmático (Cuesta Fernández, 1998).

En ese sentido se podría decir que los planteamientos de Annales han sido ampliamente digeridos en la historiografía escolar y que sus métodos impregnan los libros de texto de los alumnos de las aulas de las diferentes comunidades de España. Pero lo cierto es que, aunque algunas editoriales sí los incorporaron, en los años ochenta, se va a producir según Cuesta Fernández, una profunda revisión del paradigma historiográfico hegemónico y dominante, que coincidía a grandes

rasgos con esa solidez de historia total y estructural aportada por la segunda generación de Annales y el materialismo histórico (Cuesta Fernández, 1998). Ya sea porque el propio *zeitgeist* debilitó la influencia marxista de la historiografía o el compromiso político del historiador fue resquebrajándose (Fernández Sánchez, 2015). En cualquier caso, a partir de esta década, pero sobre todo a partir de los años 90 aparecen nuevos enfoques de historia fragmentada, afectada por los aportes teóricos de autores como Lyotard, Derrida que primaban (dada la pesada y ruidosa caída de los meta-relatos) nuevos rasgos como el relativismo gnoseológico, la narrativa y el individualismo metodológico frente a la solidez y pesadez de la estructura, las grandes masas y las largas y grandes dinámicas. Por su parte Rodríguez Frutos considera que este es a su vez un período en el que dejan de permear con tanta fuerza las nuevas corrientes historiográficas a la enseñanza de la historia (Rodríguez Frutos, 1984), parece pues que el esfuerzo realizado por Vicens Vives o por Maravall, como destacan Fontana o Pilar Maestro no fue nada desdeñable.

Pero entonces, si es cierto que cierta influencia de los métodos de la escuela de Annales se dejó sentir en la enseñanza secundaria ¿cómo fue y con qué caudal se introdujo? ¿Cómo llegó la renovación historiográfica a las aulas? Sánchez Delgado considera que fue a través de tres vías, a saber, las disposiciones legales (LGE y Plan de Estudios de 1975), los libros de texto y los métodos y concepciones historiográficas que fermentaron en los jóvenes profesores que habían recibido clase de profesores universitarios influidos por la Escuela de Annales (Sánchez Delgado, 1993). No obstante, tanto Cuesta Fernández como Sánchez Delgado coinciden en su diagnóstico: la renovación de la Historiografía no produjo o desencadenó una renovación en la enseñanza de la Historia. El cuantioso análisis de libros de texto realizado por Fernández Sánchez, observa, sin embargo, que sí se produce cierta renovación (Fernández Sánchez, 2015).

Pero, aunque fuera cierto y esa renovación se hubiera producido, lo que aquí se persigue concretamente es una traducción didáctica de teorías fundamentales que han tratado cosas mucho más específicas, que se sitúan justo en el delta del río de los aportes braudelianos, por ejemplo, las dinámicas de centro y periferia en el más temprano desarrollo del capitalismo en la Edad Moderna. Es decir, aquí se pretende llevar mucho más lejos el intento. Y en ese camino, se pretende programar una actividad didáctica que dilucide en primer lugar: qué es lo que hace que exista un sistema-mundo capitalista. Y no sería muy difícil explicar que básicamente según Wallerstein, es el hecho de compartir el mismo sistema de división de trabajo en todos sus puntos (centro, periferia y semi-periferia). Esto

significa simplificar todo de forma vastísima pero lo fundamental aquí son los conceptos clave. Y a su vez explicar, que eso que algunos podrían entender por globalización, se ha venido fermentando, al menos en lo que se refiere a cadenas de mercancías, desde hace mucho más tiempo de lo que parece. En el mundo real del capitalismo histórico, afirma Wallerstein, casi todas las cadenas de mercancías de gran importancia han atravesado las fronteras estatales. Entonces la mundialización de la economía no es una innovación tan reciente, es algo que está en las mismas entrañas del capitalismo histórico. Por tanto, la trans-nacionalidad de las cadenas de mercancías es algo tan propio del mundo capitalista del siglo XXI como del del siglo XVI (Wallerstein, 2012). Lo cierto y lo evidente es que esta historia estructuralista, neo-estructuralista o pos-marxista ha sido más que digerida en el ámbito universitario y académico; no ha permeado sin embargo en la enseñanza secundaria. Las tesis del capitalismo histórico de Wallerstein difícilmente saldrán a colación en un aula de enseñanza secundaria. Y no es realmente algo tan conceptualmente intrincado que imposibilite la comprensión del proceso por parte de un discente. Y si lo es, el esfuerzo del docente debería encaminarse hacia su adaptación (de esta y de cualquier otra historiografía fundamental). Pero ello no viene sucediendo. Fernández Sánchez ha esclarecido en su reciente tesis doctoral que efectivamente las líneas de investigación historiográfica actuales poco han incidido en la enseñanza secundaria (Fernández Sánchez, 2015, p 85) El autor se cuestiona cuáles han sido las consecuencias reales de las nuevas corrientes historiográficas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la actualidad educativa. Y su conclusión viene a entroncar con la hipótesis principal de esta propuesta, a saber, que pese al enorme potencial didáctico que tienen dichas corrientes historiográficas poseen una influencia muy marginal y secundaria. Ello lo ha deducido de un amplio análisis de libros de texto producidos entre 1975 y 2000. Esta conjetura ha sido constatada y reafirmada por diversos autores. En primer lugar Sánchez Prieto afirma la existencia de un gran desfase entre contenidos curriculares e historiografía y entre los avances de la historia en el presente siglo y el tipo de historia que se enseña en las aulas (Sánchez Prieto, 2005). Lo más alarmante sería, según el autor, el tremendo déficit observable en conceptos estructurantes básicos. Es por esto que la propuesta teórica que aquí se configura va en esta dirección, esto es, en el reflote de estos importantísimos andamiajes conceptuales para una didáctica de las ciencias sociales basada en la epistemología de las ciencias sociales y no en los fundamentos de la investigación educativa. Es decir, la introducción de conceptos como “longuée durée”, como “economía-mundo” o como “sistema-mundo” frente a otros que aunque tímidamente intentan

deslizar métodos o formas de pensamiento historiográficos son todavía muy tibios o taimados. Por su parte John Elliot incide, nuevamente, en el desfase entre la investigación histórica y la enseñanza en niveles no universitarios (García Pallarés, 2005) y Rafael Valls comenta que las pequeñas innovaciones (preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones) son simplistas y no posibilitan grandes cambios (Valls, 2001). El hecho de que la epistemología de la didáctica de las ciencias sociales nazca de la pedagogía y no de la historiografía es un claro indicador de pobreza y escasez teórico-epistemológica. Es la idea en la que insisten teóricos de didáctica de la Historia como López Facal, Santacana o Prats, que recurren a lo escrito sobre pedagogía por historiadores como Fontana, Pierre Vilar o Lucien Febvre en *combats pour l'histoire*.

PROPUESTA DIDÁCTICA

TÍTULO

Pensando el tiempo histórico y el origen del sistema-mundo

MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO

Esta actividad se plantea para el curso de primero de bachillerato y se trata de una actividad que quiere introducir un marco historiográfico preciso, que debe encuadrarse dentro de los contenidos del primer bloque del primer curso de Bachillerato en la Comunidad de Madrid. Los contenidos son un andamiaje epistemológico que permitirá a los alumnos enfrentarse a procesos como la Revolución Industrial, la dinámica del capitalismo (Braudel) y el capitalismo histórico (Wallerstein) de forma compleja desde un esquema historiográfico. Así, deberían entender que este proceso que a priori puede resultarles más contemporáneo de lo que ellos consideran, tiene en realidad una raigambre bastante más profunda. Se trata, desde el punto de vista metodológico, de trazar un largo génesis que permita a los discentes alcanzar diversos objetivos didácticos planteados por el docente, a saber:

-Discernir entre capitalismo, economía de mercado y vida material. Con este objetivo didáctico se quieren trabajar diversas cosas. En primer lugar, se quiere trabajar la temporalidad y en ella insertar algunas de las proposiciones didácticas ofrecidas por la escuela de Annales. Según Sánchez Delgado algunos de sus postulados didácticos incluyen: Desarrollar en el alumnado la capacidad

de comprensión, de pensar temporalmente y espacialmente (Sánchez Delgado, 1993). Por ello, esto ha de configurarse como un episodio previo hasta llegar, no a Londres, si no como bien especifica Braudel, hasta llegar a Inglaterra previo paso por Venecia, Amberes, Génova, Amsterdam y con una larguísima duración. Son prácticamente 400 años bien resumidos en un único elemento aglutinador: una economía de intercambio llena de imperfecciones. Otra propuesta de annales, que hoy parece bastante obvia y en su momento no lo fue y que en realidad es hasta tan obvia que no se práctica: rechazar el estudio de la Historia como acumulación memorística. En este sentido, el objetivo es explicar que la economía de mercado es el embrión del capitalismo pero que el capitalismo aparece ya con unas dinámicas bien precisas. Que la economía de mercado es mucho más antigua y que esta se pierde en el origen de los tiempos. No se logra asociar toda la producción a todo el consumo, una inmensa parte de la autoproducción se pierde en el autoconsumo de las familias locales, de los poblados y nunca entra en el circuito de mercado (Braudel, 1985). Y sigue apoyándose en monopolios de hecho y derecho (Braudel, 1985). Lo cierto es que todos los objetivos didácticos que quiere conseguir está actividad están entrelazados, ya que el marco temporal es amplísimo pero esa es la meta, el hecho de que habrán de pasar siglos para que esa imperfecta economía de mercado devenga en capitalismo. La economía de mercado es precisamente la unión de esos dos universos: el de la producción (el nacimiento del río) y el del consumo (el ocaso de las aguas en el delta) cátodo y ánodo de dos mundos que conectan la vida material de civilizaciones. La economía de mercado representa aquí la zona viva donde ocurren las atracciones, los movimientos, los desarrollos y las pruebas fallidas. Pero lo fundamental: según Braudel hay mercados elementales que marcan una frontera inferior en la economía, frontera fundamental para entender tantos aspectos del Antiguo Régimen: lo que queda fuera, a la otra orilla del mercado no tiene más que valor de uso, lo que queda dentro adquiere valor de cambio. Es básicamente un mundo de esferas interpuestas, así piensa Braudel en las economías-mundo del siglo XVI como grandes regiones económicas de yuxtaposición donde viven y perviven fuerzas de todo tipo. Y con esta explicación los discentes han de ser dirigidos hacia una historia en erupción, donde los problemas derivados del capitalismo histórico y su dinámica se entrelacen con la pura vida material y lo cotidiano. Tiene que ser una historia viva que parta de problemas reales y que sirva para desarrollar una capacidad crítica. Y eso nos lo ofrece sin duda una didáctica basada en las aportaciones de las teorías del sistema-mundo. El objetivo es discernir: una economía de intercambios comerciales de un capitalismo que se derivaría para Fernand Braudel de las actividades econó-

micas realizadas en la cumbre y en consecuencia flotaría sobre la doble capa que subyace entre la vida material y la economía de mercado, representando justo la parte multiplicada, la zona donde se perciben las mayores ganancias. De aquí la afirmación de Lenin de que el capitalismo es la producción mercantil en su más alto nivel de desarrollo, decenas de miles de grandes empresas lo son todo, millones de pequeñas empresas, nada. (Lenin, 1975) De cualquier forma, frente a lo que sostiene Lenin, Braudel y Wallerstein consideran que el capitalismo ha sido siempre monopolista y que mercancías y capitales no han dejado de viajar nunca de forma entrelazada. El capitalismo sigue basándose hoy en 2019 en la explotación de los recursos y posibilidades internacionales, tiende a abarcar siempre el mundo y siempre es relacional.

- **Entender el concepto de economía-mundo.** La cual no se puede entender si en el desarrollo, de lo que en la didáctica de Annales, se considera un pensamiento espacio-temporal. Porque la economía-mundo es una realidad material, espacial y temporal. En concreto nos interesa la que surge en torno al siglo XV y principios del XVI, es decir, la economía mundo europea (Wallerstein, 1987).

- **Comprender a grandes rasgos la teoría del sistema-mundo.** Y con esto lo que básicamente se quiere ofrecer una visión previa y nueva antes de desarrollar en el tema siguiente la revolución industrial. La teoría de los sistemas-mundo afirma que el capitalismo -entendido por Wallerstein como sistema social histórico- ha albergado siempre una variedad de formas de trabajo dentro de la misma división del trabajo (Wallerstein, 2012). Los países no tienen economías, son parte de la economía-mundo. Y se estructura en tres zonas: la central, la semi-periférica y la periférica. El centro establece los negocios. El centro con ayuda de estados-nación opera dentro y fuera de toda esta red de enlaces, monopoliza así las actividades más rentables de la división del trabajo. Los criterios para adscribir un país al centro, a la semi-periferia, o a la periferia varían. Piana sostiene que el centro es la zona compuesta de países libres donde no existe la dominación entre ellos; la semi-periferia se forma por aquellos países dominados mientras que al mismo tiempo dominan a otros de la periferia. La periferia serían los países que son dominados y nunca dominan (Piana, 2004). Sería interesante explicar a los alumnos el papel de su país en todo este entramado de poder.

- **Trabajar los ciclos históricos de larga duración a través del estudio de los desplazamientos del centro articulador del sistema-mundo.** Aquí sería interesante explicar muy por encima algunos detalles de la obra de Arrighi. Los alumnos comenzarán estudiando el mapa desde Venecia, donde se produce la primera acumulación de capital desregularizada a Génova, periodo regularizado.

Posteriormente la etapa desregularizada holandesa y el ciclo regulador británico. Con esto sería suficiente, pero sería interesante al menos nombrar la posterior hegemonía de los E.E.U.U, donde por cierto había un modelo regularizado desde 1945 que cambiará en la década de los 70 (Arrighi, 1995) Lo que se deriva del estudio de Arrighi es la constatación de un patrón de acumulación y de desplazamiento del capitalismo del mundo. Estos es lo que deberían entender los discentes. Así como la balanza que se va inclinando entre capitalismo financiero o capitalismo productivo según el ciclo, y que ese cambio está conectado con el desplazamiento del centro del capitalismo mundial. El objetivo final podría ser observar si todo ello puede suceder para el desplazamiento del centro desde Nueva York a la costa del Pacífico.

TEMPORALIZACIÓN (DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD)

7 clases de 50 minutos con exposiciones del profesor y evaluación de lo aprendido.

NIVEL DE AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS

Los alumnos serán agrupados de manera habitual.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los alumnos serán evaluados a través de una prueba y la calificación será incluida dentro del porcentaje destinado en los criterios de evaluación a exámenes, concretamente un 20 por ciento de la misma. Los criterios para evaluar serán: I) Un entendimiento básico de los conceptos de economía-mundo y de sistema-mundo en relación a los conceptos de centro, periferia y semi-periferia. II) La asimilación del contenido de forma significativa (no repetición sino imaginación y reflexión de lo que se está diciendo). Todo esto se evaluaría a través de un examen de conceptos, que incluiría un apartado final en el cual se solicitaría una meta-reflexión sobre la importancia de estos conceptos para entender la vida material actual y las repercusiones cotidianas de todo lo aprendido.

RECURSOS UTILIZADOS (MATERIALES, ESPACIALES, HUMANOS...)

Se contempla la posibilidad de adaptar textos de Braudel y Wallerstein, aunque el docente debe hacer un esfuerzo por explicar de forma oral los contenidos y asegurarse posteriormente que los alumnos entienden estos conceptos. Imprescindible la utilización de mapamundi.

CONTENIDOS (SEÑALANDO CONTENIDOS DE TIPO CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL)

Los contenidos de carácter conceptual son los ingredientes/ fermentos básicos sobre los que se sustentan los procedimientos y las actitudes que pretendemos desarrollar en los alumnos. Los contenidos básicos explicitados en el currículo establecido por la Comunidad de Madrid para el primer bloque de primero de Bachillerato se pueden resumir brevemente en: -Rasgos del Antiguo Régimen. -Transformaciones en el Antiguo Régimen: economía, población y sociedad. -Relaciones Internacionales: el equilibrio europeo. Criterios de evaluación: 1. Definir los rasgos del Antiguo Régimen describiendo sus aspectos demográficos, económicos, políticos, sociales y culturales. 2. Distinguir las transformaciones en el Antiguo Régimen enumerando las que afectan a la economía, población y sociedad. Extrae los rasgos del Antiguo Régimen de un texto propuesto que los contenga. 3. Clasifica los rasgos del Antiguo Régimen en aspectos demográficos, económicos, políticos, sociales y culturales. 4. Enumera las transformaciones del Antiguo Régimen que afectan a la economía, población y sociedad. Esto supone exclusivamente la base jurídica sobre la que desarrollar una serie de contenidos y criterios de evaluación más precisos: entender el sistema-mundo, comprender y explicar la economía-mundo, discernir entre vida material, economía de mercado y capitalismo.

DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

En respuesta a las objeciones planteadas posteriormente a la comunicación, se concluye que el nivel teórico y la densidad del contenido, así como su preeminencia frente al continente y a una metodología más “pedagogizada” podría constituir un hándicap en la aplicación de estas actividades en el aula. Pese a ello, no podemos subestimar de primeras a nuestros alumnos cómo hace cierta pedagogía. Una pedagogía acrítica que pretende la asimilación de un contenido cada vez más simple porque teme ser una herramienta inútil para unos alumnos que no consiguen motivar. La realidad es compleja. Si cedemos ante esa progresiva simplificación de las mentes que nos quiere imponer la pedagogía más acrítica acabaremos por caer en ese tipo de enseñanza dulcificada que no conduce a otro sitio que al conformismo y a la pasividad frente al mundo. El proceso de aprendizaje tiene un ingrediente de esfuerzo doloroso, de ruptura con la realidad previa que no puede ser obviado. La motivación debe llegar por otros cauces que no impliquen el sacrificio del contenido que en su complejidad estructura toda la red simbólica del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrighi G. (1995). *The Long 20th Century. Money, Power, and the Origins of Our Times*. London, New York: Verso.
- Braudel, F. (1985). *La dinámica del capitalismo*. Alianza Editorial. Madrid.
- Cuesta Fernández, R. (1998) “Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas”. *Akal*, Madrid.
- García Pallarés-Burke, M (2005) “La Nueva Historia. Nueve entrevistas”. *Universitat de Valencia/Universidad de Granada*.
- Fernández Sánchez, A (2015). *La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975- 2000): historiografía, metodología y formación de identidades*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Educación. UCM.
- Lenin, V. I (1975). *El Imperialismo, fase superior del capitalismo*. Ensayo Popular, Pekín. Preparado © por Internet a David J. Romagnolo, djr@marx2mao.org (Junio de 1998)
- López Facal, R. (2000) “La nación ocultada” en Pérez Garzón, Manzano Moreno y López Facal *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona. Crítica.
- Piana, V (2004). “Hierarchy structures in world trade”. *Economics web institute*. <http://www.economicwebinstitute.org/essays/tradehierarchy.htm>
- Sánchez Delgado, P. (1993) *Repercusiones de la Escuela de Annales en la enseñanza de la Historia en España*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Educación. UCM.
- Sánchez Prieto, S. (2005) *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*. Madrid: Editorial S. XXI.
- Rodríguez Frutos, J (1984). *Enseñar historia*. Barcelona: Laia.
- Valls Montés, R (2001) “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Nº 15. pp. 23-30
- Wallerstein, I (2012). *El capitalismo histórico*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid. Siglo XXI Editores.

EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA LOCAL A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO- DIDÁCTICOS: LA CONQUISTA DE ILLORA Y SU ORGANIZACIÓN SEÑORIAL

JOSÉ ANTONIO JIMÉNEZ LÓPEZ

(Universidad de Granada)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.10

INTRODUCCIÓN

En los años noventa la problemática escolar era tremendamente compleja; las dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia, también lo eran. Los profesores se quejaban del escaso interés de los alumnos por el aprendizaje y del bajo nivel de conocimientos que poseían. El estudio de nuestras materias se convertía en un constructo enciclopédico trasnochado (*currículum científico*) y/o en otro instrumental y herramentista (*currículum práctico*) de escasa utilidad social. En esta situación, el Grupo Meridiano de la Universidad de Granada (HUM 200) ha realizado una investigación en 2ª de Bachillerato, fundamentada en el diseño de un *Currículum Integrado* que, en su *dimensión científica*, comporta el estudio de la Historia mediante la implementación de los principios básicos estructurantes que fundamentan el conjunto de sus contenidos (qué Historia se va a enseñar y qué se va a enseñar de ella); pero también conlleva una *dimensión didáctica*, pues se constituye en una propuesta de carácter instrumental, muy válida para la construcción y comprensión del conocimiento organizado.

EPISTEMOLOGÍA DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS

Son las primeras proposiciones o elementos sustantivos del saber científico y se presentan como los primeros constituyentes de la ciencia. Por tanto, son instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión, que nos facilitan identificar la naturaleza de los fenómenos sociales, a los que suministran explicaciones de gran rigor científico.

En su *dimensión científica*, la ciencia histórica está constituida por un conjunto de Principios generales y Conceptos simples que convergen en un conocimiento ordenado y mediato que es el “*ente histórico*”, al que fundamenta y confiere las explicaciones pertinentes. Los primeros proceden del entendimiento y su significado es abstracto; subsisten por encima de los Conceptos simples, hechos y acontecimientos, por lo que adquieren el status de metacategorías. Los segundos son proposiciones que tienen un campo y cometido más limitado y específico, pues otorgan sentido y significatividad a los contenidos factuales.

En su *dimensión didáctica*, la implementación de los Principios constituye una forma distinta de afrontar el aprendizaje de nuestra materia de manera significativa, pues ayudan a interrelacionar los programas (*programas integrados*), a estructurar los temas (*sentido de totalidad*), y a desarrollar destrezas y técnicas de trabajo intelectual (*estrategia interactiva y colaborativa*), y habilita al alumno a un aprendizaje progresivo (*autoaprendizaje*). El lugar que debe ocupar cada uno de ellos en la elaboración y redacción del campo temático investigado, se corresponde con un criterio científico-didáctico, a tenor de la lógica interna del tema analizado. Los Principios seleccionados son: *espacialidad, temporalidad, modalidad (conflicto-consenso), Evolución (cambio-continuidad), intencionalidad, interdependencia, causalidad e identidad* (García Ruiz y Jiménez López, 2006).

Las competencias educativas y psicopedagógicas que pueden ejercer se incardinan estrechamente con el perfil de proceso de enseñanza-aprendizaje que se propugna implementar. Destacamos aquellas que suministran una mejor respuesta a las dificultades de aprendizaje, tales como: promover una estrategia constructivista; hacer más fácil, comprensible y riguroso el conocimiento de la Historia; propiciar una Programación Integral mediante la estructuración de las Unidades Didácticas y los temas siguiendo un orden lógico, científico y pedagógico; fomentar una formación global y mayor estabilidad al nuevo aprendizaje; potenciar el desarrollo del razonamiento y del aprendizaje reflexivo mediante la puesta en práctica de habilidades y destrezas; interconectar los tres tipos de razonamiento (analítico, creativo y práctico); propiciar una formación científica significativa; fomentar una formación integral y comprometida; y promover una visión ética y social del entorno.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA APLICADA

El modelo metodológico investigado ofrece una plena convergencia de sus fundamentos *epistemológicos* (el “qué enseñar”), *pedagógicos* (“cuándo enseñar”), *psicológicos* (“cómo enseñar”) y *sociológicos* (“para qué enseñar”). Además propicia

una nueva manera de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentándolo en una serie de pautas didácticas como: la referencia al *medio entorno*, la *investigación*, el *principio de actividad*, y la *interdisciplinariedad*. Las etapas a seguir en su implementación tienen como punto de partida que el alumno aprenda a pensar (Sternberg y Spear-Swerling, 1999); después se pasa a transmitir al alumno la dimensión epistemológica de los Principios que subyacen en la organización conceptual de nuestra materia (*fase informativa*) y que sustentan las estructuras básicas del conocimiento (significatividad lógica y capacidad reflexiva). En ella el alumno ha de adquirir y personalizar la teoría general sobre los Principios, para poder participar activamente en la construcción significativa de su nuevo aprendizaje, a fin de que desarrolle habilidades y destrezas para que los aplique en situaciones y/o aprendizajes científicos ya adquiridos. En la siguiente *fase de selección y ordenación* se procede a elegir aquellos Principios que se consideran más relevantes y adecuados a cada unidad didáctica. Seguidamente, se procede a *determinar el tema a investigar*: la conquista de la villa de Illora y su posterior organización señorial (1486-1508). Se les presenta un conjunto de ítems que conformarán la base conceptual de la temática a indagar. Se pretende que sean representativos para la elaboración del nuevo constructo científico; que posean potencialidad explicativa; que sean profundos y extensos; y que sean adecuados y coherentes, para propiciar la búsqueda de otros contenidos que permitan un mejor conocimiento de nuestra materia y de su localidad.

En la fase de *recogida de información (datos ajenos y propios)* se les suministró un material bibliográfico complementario y se procedió a una aproximación y reconocimiento del Material Documental existente en el Archivo Histórico Municipal. Descubrieron documentos de gran interés como: *El Libro de repartimientos de Illora* (hoy desaparecido); *la Carta de como el rey Fernando ganó la villa de Illora en 1486* (fotocopia); y *la Carta de confirmación de privilegio de pedidos, alcabalas, moneda forera y cualquier servicio de franqueza otorgada por el Emperador Carlos V a la villa de Illora*. Se desarrolló mediante estrategias rigurosamente aplicadas, con el fin de que las informaciones que se transmiten en los documentos sean percibidas correctamente. Para imprimir eficacia y dinamismo a la exploración, los 30 alumnos que componían el conjunto del aula se distribuyeron en cinco grupos de trabajo de seis miembros cada uno, acomodándolos según perfil de semejanza en cuanto a hábitos de trabajo y de esfuerzo sistemático, a fin de evitar que se pudiera producir dispersión en la recogida de información, aprendizajes diferenciados o desconectados, sin la consolidación necesaria para la comprensión y asimilación de los hechos históricos a redactar. A cada grupo se les suministró

series de fichas, con unos campos temáticos predeterminados sobre los que han de recabar información y una batería de cuestiones complementarias, a las que habían de ofrecer respuestas fundamentadas en el conocimiento de los hechos históricos investigados. Posteriormente se procede, en sesiones grupales de puesta en común, a comprobar y contrastar las respuestas y las conclusiones elaboradas con las informaciones obtenidas y colocar al alumno ante nuevas situaciones de aprendizaje que le ayuden a reafirmar su dimensión cognitiva.

Acabada la fase anterior los grupos procederán a la *ordenación, tabulación y sistematización de las informaciones recogidas*. Su análisis e interpretación se ha de realizar mediante relaciones y argumentaciones teóricamente coherentes, respaldadas por un marco teórico-conceptual sólido. En la redacción del trabajo investigado se procederá con referencia a aprendizajes constructivistas, significativos e indagativos, pues se trata de conectar la información extraacadémica recogida del entorno local con los contenidos de la programación oficial de nuestra materia. Una vez concluida esta fase se pasa a la *discusión y evaluación grupal* del trabajo para su validación final (García Ruiz y Jiménez López, 2007).

RESULTADO FINAL: “LA CONQUISTA DE LA VILLA DE ÍLLORA Y SU POSTERIOR ORGANIZACIÓN SEÑORIAL (1486-1508)”. TRABAJO ELABORADO POR LOS ALUMNOS MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

El estudio conclusivo quedó estructurado en los siguientes apartados:

A) La conquista de illora

Al ser un terreno fronterizo con los cristianos y la ubicación estratégica de la villa, se constituyó en objetivo a conquistar. Así, va a soportar, por estos años, diversas expediciones y correrías del ejército cristiano. En 1.483 (20 de junio) el rey D. Fernando partió desde Alhendín y tomó las riberas del Genil dando vista a la ciudad, con la idea de provocar a los moros a batalla; ellos por mandato del rey del Albaicín no salieron; entonces el rey determinó dirigirse a Córdoba donde se hallaba la reina, dejando destruida y talada gran parte de la vega y también saqueó el arrabal de Illora, tomando grandes despojos y prisioneros.

En septiembre de 1,483 D. Fernando decidió dar otra tala a la vega de Granada antes de que entrase el invierno; para ello partió de Córdoba a Granada por Antequera con un ejército de 60.000 infantes; se dieron varias escaramuzas, ya que los moros salían de Granada a defender la vega de tales destrucciones;

después se acercó a la villa de Illora con intención de tomarla, para así dejar cortada la ciudad de Loja, pero los moros opusieron gran resistencia con el apoyo de los de Granada, que continuamente le asestaban escaramuzas al ejército real. D. Fernando viendo la tenaz resistencia y lo poco efectiva de la ofensiva cristiana, optó por talar los arrabales prendiéndolos fuego y se encaminó a Montefrío, al que puso sitio.

En 1.486 (31 de mayo) procuradores moros de las villas de la jurisdicción de Loja trataron con el rey su rendición quedando como vasallos. Así, Benamejí quedará encomendada al mariscal de Alcalá, la villa de Algarinejo al caballero de la casa de Lisón, el Salar de Loja a Hernán Pérez del Pulgar, la villa de Huétor Tájar a D. Alvaro de Luna, la villa y el castillo de Zagra al caballero Maldonado y la villa de Villamena del Rio al caballero Mesía; todos estos señores quedaron confirmados por los Reyes Católicos y posteriormente por Carlos I.

Entrando el mes de junio de 1.486, habiendo tenido el rey noticias de que en Granada no habían admitido al Zagal que combatía a sus enemigos de la Alcazaba (Boabdil) y del Albaycín, aprovechó la circunstancia para marchar hacia la villa de Íllora y sitiaria, aunque hubiese una guarnición de 200 negros. El rey Fernando envió por delante al Duque del Infantado y al Conde de Cabra con sus huestes, la cual la cercaron el domingo día 4 de junio; el lunes día 5 llegó el rey con el grueso de las tropas. Para preservar a sus soldados de las asechanzas y escaramuzas que podían provenir de la fortaleza, acantonó todo el ejército en un lugar próximo llamado la Encinilla, donde preparó el plan de fortificación del Real y del asedio a la localidad. Así ordenó “doblar las guardas y escuchas en el campo y por gentes de a pie y caballo por la sierra, que es cercana a la villa, donde se podrán poner estancas para no poder entrar los moros, ni salir a pelear con los del Real. Mandó a homes que guardasen la torre que se dice de los Yesos que es camino de Granada, en otra que se llama de la Luna y en la del Hechuelo de Tajara, en otra del Agua de Mérida y en la torre que dicen del Puerto Lope”.

Los habitantes de la localidad, dirigidos por el alcaide, quisieron dificultar el plan cristiano con ataques esporádicos, pues su fiereza era conocida por los ejércitos cristianos. Por su parte el duque del Infantado, deseoso e inquieto por entablar combate, pide permiso al rey D. Fernando para atacar el arrabal bajo de la localidad. Visto el desánimo y la falta de arrojo de sus tropas, las arengó diciendo: “Ea caballeros, que en tiempo estamos de mostrar los corazones en la

1 Pulgar, H. del (1780). *Crónica de los Señores Reyes Católicos D. Fernando y Dña. Isabel de Castilla y de Aragón*. Valencia, Imprt. Benito Monfort, cap. LIX, págs. 277-278.

pelea, como mostramos los arreos en el alarde: e si os señalasteis en los ricos jaeces, mejor os debéis señalar en las fuertes fazañas (...). Por ende caballeros esforzaos pospuesto el miedo, e propuesta la gloria, arremetamos contra los enemigos, y espero en Dios, que como ovimos la honra de homes bien arreados, lo habremos de caballeros esforzados²". Los habitantes empezaron a arrojar al ejército cristiano piedras, flechas y bolas lisas; la lucha fue muy encarnizada, llegándose casi a un cuerpo a cuerpo, obligando al alcaide a ceder el arrabal; las muertes y bajas fueron muy cuantiosas en ambos bandos. Simultáneamente el conde de Cabra atacó los arrabales altos del núcleo, cosechando un rotundo triunfo.

El alcaide se fortaleció en el Castillo y su toma no fue tarea fácil, pues la resistencia ofrecida fue muy fuerte. Las tropas del rey Fernando, auxiliadas por las del Duque y las del Conde, sufren en la primera investida un número considerable de bajas, pero el trabajo desempeñado por la artillería posibilitará el triunfo final. En efecto, tres cañones con ocho bombardas cada uno, comenzó a disparar sobre la fortaleza, murallas, torres, casas y demás edificios locales que sucumbieron ante el ataque de la artillería; fueron numerosas también las muertes. El alcaide y sus súbditos, pensaron resistir hasta la muerte, pero viendo que los auxilios del rey granadino no llegaban optaron por rendir la fortaleza y capitular, ofreciendo vasallaje al rey D. Fernando. Ello sucedió el jueves día 8 de junio, asegurando la marcha de sus habitantes a Granada con sus acémilas, armas y ajuares. Fueron acompañados por las huestes del Duque del Infantado y del Conde de Cabra hasta Pinos Puente; también se canjearon once cristianos cautivos en las cárceles de Granada por otros tantos musulmanes que el rey retuvo hasta que no los entregaran. Otros habitantes musulmanes de la villa decidieron quedarse poniéndose como vasallos de los Reyes Católicos. La mayoría de los cronistas dan este día (8 de junio de 1.486) como fecha de la rendición de la fortaleza de Íllora a los cristianos. Tras la Capitulación, el Rey mandó reparar las torres y muros de la villa que derribaron la artillería, abastecer de armas y avituallas a los nuevos pobladores a fin de poder defenderla ante posibles ataques del rey granadino.

Otras narraciones detalladas de la toma de la villa nos las ofrecen A. Bernáldez, en el capítulo LXXIX, págs. 216-220, de su *Historia de los Reyes Católicos*; y Washington Irving que dice: "después de haber puesto a Loja en estado de defensa, D. Fernando prosiguió sus triunfos poniendo sitio a la plaza fuerte de Íllora, situada a 4 leguas de la capital y cuyo castillo era llamado el ojo derecho de Granada".

2 Pulgar, H. del (1780) *Op. Cit.*, cap. LIX, pág. 277.

B) Íllora en los días posteriores a la capitulación: la venida de la reina Isabel

El rey había llamado venir a la reina insistentemente para que presenciase la marcha de la conquista. Persuadida por su marido y otros grandes señores determinó abandonar Córdoba, haciéndolo el mismo día de la toma de la villa. Salieron para recibirle en la Peña de los Enamorados (Archidona) el marqués de Cádiz y el Adelantado de Andalucía; a la reina le acompañaban su hija la Infanta, hasta 40 cabalgaduras y diez damas y señoras de la corte. De aquí se dirigió a Loja, a la que llegó el día 11 de junio, continuando su camino hacia el Real de Illora. Allí estaba D. Fernando acompañado del Duque del Infantado, el Pendón de Sevilla, el Prior de S. Juan y el Conde de Inglaterra, todos ellos muy bien ataviado, al igual que sus cabalgaduras, que, con gran solemnidad, salieron a recibirla, escenificando un simulacro de batalla. Luego llegó D. Fernando, “antes de abrazarse –dice A. Bernáldez– se hicieron tres reverencias en que la reina se destocó y quedó con una cofia y el rostro descubierto; luego la abrazó y besó en el rostro y después a la Infanta su hija³”. Lo primero que hizo la reina al llegar al Real fue visitar a los caballeros heridos y el hospital de los soldados, otorgándoles buenos socorros. Acabados los agasajos, los reyes se aposentaron en las tiendas reales, así como las damas y señoras que le acompañaban. La reina nombrará, como alcaide de la villa a Gonzalo Fernández de Córdoba. “Encargaos –dice la reina– de la tenencia de esta Villa y fortaleza y vez lo que se da de tenencia con el más principal de la frontera, que al tanto y más nos mandaremos pagar con ésta quanto con ayuda podáis hacer la guerra a Granada...⁴”. El martes día 13 la reina acompañó a D. Fernando con todo su ejército a sitiar la villa de Moclín, que se rindió al día siguiente. Días después D. Fernando, junto al maestro de Santiago, el duque del Infantado, el marqués de Cádiz, marqués de Villena y otros muchos caballeros marcharon con un fuerte ejército para tomar la villa de Montefrío, que capituló el 26 de junio en las mismas condiciones de Íllora y Moclín.

Desde aquí el rey marchará a Illora, donde le esperaba la reina, para allí deliberar el plan a seguir: ocupar la vega o tomar las villas y lugares fronterizos de Jaén con el reino granadino (Montejícar, Iznalloz, Guadahortuna, Campotéjar, etc.). Así en la villa se juntarán todos los consejeros de guerra, cabos, capitanes etc. Hubo grandes controversias y dificultades pero al final se optó por entrar en la vega y aprovechar la división interna de Granada (pugna de los dos bandos). Se acordó que la reina pasase a Alcalá la Real para desde allí asegurar el abastecimiento de víveres al ejército. Con esta campaña relámpago de finales de junio,

3 Pulgar, H. del (1780) *Op. Cit.*, cap. LIX, pág. 278.

4 Pulgar, H. del (1780) *Op. Cit.*, cap. LIX, pág. 278.

la ciudad de Granada quedará privada de su principal fuente de abastecimiento agrícola y de toda comunicación exterior. Ante posibles incursiones granadinas los reyes fortalecieron Íllora con pertrechos y bastimentos y su población mudéjar seguiría siendo fiel en su vasallaje a los Reyes Católicos.

C) La organización del régimen señorial en su término (1486-1508)

La larga etapa del reino nazarí había hecho del territorio granadino una zona abierta a corrientes migratorias derivadas de las circunstancias políticas y económicas. Cuando se produce la reconquista, esta afluencia se hace necesaria y casi masiva, por el doble objetivo de poner en producción sus tierras y contribuir a la cristianización de la zona. Por tanto, los señoríos desempeñarán un gran papel en toda ella. Sin embargo, en el término de Íllora fue muy poco representativo, aunque en algunas ocasiones (Brácana, Escóznar) se crearan núcleos de población que, en todo caso, contribuirían a la estabilidad social del lugar.

En efecto, los señoríos concedidos por los Reyes Católicos en esta demarcación fueron muy escasos. La villa de Íllora y gran parte de sus territorios pasarán a pertenecer a la Corona, con un Privilegio de Exención de las Alcabalas, Pedidos de primera venta y de Moneda forera; el resto fue congregado en señoríos solariegos (Tocón, Brácana y Escóznar) concedidos a la nobleza cristiana, recompensando así la multitud de servicios de guerra en favor de los reyes, y en fundaciones de mayorazgo en heredad a los descendientes del Gran Capitán, los cuales nombrarán alcaides y tenientes hasta el último que fue el capitán Novas de Pueblas. Pero todos ellos bajo limitación jurisdiccional. Así, el 17 de enero de 1512 se enviará una carta al cabildo de Granada en la que autorizaban a las justicias de la ciudad para que pudiesen entrar en los territorios de señorío solariego con el fin de ejecutar penas. Al igual sucede en 1615 cuando el marqués de los Trujillos adquiere la jurisdicción de los cortijos de Colomera, Escóznar, Silva y Cortes por valor de 12.000 ducados, pues de estos territorios ya poseía la propiedad solariega. Estas actuaciones quedaban limitadas por las medidas restrictivas de los Reyes Católicos, en orden a la formación de núcleos señoriales, prohibiendo la compra de heredades, alquerías o lugares cuyo valor supera 200.000 maravedís. Por ello, en la mayoría de los casos, la efectividad señorial en la comarca se reducía a la potestad de nombrar gobernador o alcaide ordinario o a la aceptación de los candidatos elegidos en concejo abierto para los cargos de regidores.

Por todo esto, en la comarca el dominio señorial solariego fue poco significativo, como así se hace ver en el número de vasallos existentes que, en la segunda

mitad del siglo XVI, representaban sólo un 2,4% del total de su población. Pero además, por lo general lo constituían insignificantes aldeas, alquerías y lugares que oscilaban entre 5 y 10 fuegos. Hemos tenido muy en cuenta al reflejar este dato la frecuente confusión que en la zona se da entre señorío y mayorazgo, en orden a la redacción del documento, pues en algunas tierras de realengo del término, al no especificar claramente la situación jurídica (se dice «cuyo es dueño»), puede ser computados como tierras de mayorazgo. La forma de acceso a la propiedad de la tierra tras la conquista era: al capitular la villa se respetaban las haciendas y tierras de la población musulmana que se quedara; los que abandonaban la fortaleza, aplicándose el derecho de conquista, sus tierras de cultivo se confiscaban y pasarían a manos cristianas, o por compra o mediante reparto ordenado por la corona (se nombraban repartidores, que mediante un escribano, deslindaban y median las tierras, atribuyéndose los lotes entre los repobladores); los pastos serían de utilización comunal; las casas y tierras, de acuerdo con la Capitulación, pasarían a pertenecer a la realeza como sucesores de los gobernantes musulmanes. Sin embargo, los reyes para potenciar la presencia militar en la zona, concederán señoríos a pobladores cristianos en agradecimiento por los servicios prestados en campaña. Por ello permitirá a los habitantes musulmanes de la villa el poder trasladarse a la ciudad y así con la ocupación de sus propiedades facilitaría la penetración cristiana y la sumisión de los focos indómitos de la población musulmana local (ver Tabla 1).

Tabla 1. Régimen Señorial en Íllora

Núcleos	Poseedor	Tierras	Alcabalas	Diezmos	Tit. Nobleza
Bracana	Familia Dávila	Todas	No	No	No
Escóznar	Marqués de Trujillos	Todas	No	No	No
Illora	Alonso Fdez de Córdoba	Lotes	No	No	No
Montefrío	Alonso Fdez de Córdoba	----	No	No	No
Tocón	-----	Cortijo	No	No	---
Soto de Roma y Dehesa	Patrimonio Real	Todas	Si	Si	---

CONCLUSIONES

Si verdaderamente deseamos dar respuesta a las nuevas y complejas metas educativas que propician los cambios socioculturales habidos en la sociedad actual, hemos de asumir un modelo metodológico que se estructure en torno a Conceptos claves estructurantes (Principios Científicos) y que responda a una concepción globalizada del saber académico. *La implementación de los P.C.D. hace más fácil, comprensible y riguroso el conocimiento de nuestra materia, permitiendo al alumno un aprendizaje más significativo* y una mejora ostensiblemente de su capacidad reflexiva y de comprensión.

Por otra parte el *conocimiento de la historia local* se ofrece como centro de interés para conectar la enseñanza del aula con la realidad objetivamente rica y vivencial del alumno. De ahí la necesidad de incorporar en la programación, como referencia ineludible, el estudio sistemático del entorno, concitándole a procesar la interacción y mutua conexión de los elementos, factores y procesos que en él se generan, con los aprendizajes ya elaborados en el aula. Ha de ser una aspiración para los que nos dedicamos a la práctica docente, implementar un método educativo adecuado que posibilite el progreso formal de los alumnos, y que proporcione la concreción de un modelo de investigación sobre el entorno, ante las posibilidades didácticas tan sugerentes que ofrece.

Nuestra propuesta metodológica *prioriza la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje*. La situación conflictiva que le genera la interacción constante entre las concepciones que posee de los hechos o fenómenos sociales y las nuevas informaciones que la realidad le plantea, le obliga a resolverla mediante la investigación personal, entendida como instrumento dinamizador del sujeto que aprende. De esta manera el centro de atención ya no es el “enseñar”, sino el “aprender”. No puede producirse un aprendizaje significativo en conocimientos, habilidades y actitudes si no se le otorga protagonismo al alumno, lo que significa que dicho aprendizaje debe estar centrado en él y partir de su propio esfuerzo intelectual, si bien bajo la dirección y asesoría del profesor.

Por último, posibilita *la motivación del alumno*, toda vez que la implementación de este modelo metodológico, le va a otorgar una mayor consistencia al complejo proceso de operaciones mentales que se ponen en acción al afrontar una nueva tarea cognitiva, lo cual despertará su interés y motivación al implicarle y responsabilizarle en la construcción de su aprendizaje. También le *incitará a la creatividad*, adiestrándole en técnicas y procedimientos propios del trabajo intelectual, con el doble objetivo de que conozca el conjunto de acciones a realizar (*autosuficiencia intelectual*) creándole hábitos de trabajo científico, y

a que domine la realización y puesta en práctica del propio procedimiento de aprendizaje (*automatismo intelectual*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernáldez, A. (1920) *Historia de los Reyes Católicos*. Sevilla, Impr. T. M. Geofrin, caps. LXXIX y LXXX, págs. 216-226.
- Domínguez Ortiz, A (1979). *Historia de Andalucía*. Barcelona: Edit. Planeta.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2006). *Los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2007). *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Garzón Pareja, M. (1980) *Historia de Granada*. Granada: Diput. Provincial.
- Jiménez, J. A. (2003). El Concejo de Íllora y su término (1486-1508). *Anuario Hespérides Villas, Monasterios y Señoríos*. Sevilla, págs. 101-117.
- Ladero Quesada, M. (1969) *Granada, historia de un país islámico*. Madrid: Edit. Gredos.
- Lafuente Alcántara, M. (1904) *Historia de Granada*. Granada: Imp. El Defensor de Granada.
- National Geographic. *La conquista de Granada por los Reyes Católicos*. Recuperado de: (www.nationalgeographic.com.es).
- Oriol Catena, F. (1935) *La repoblación del reino de Granada después de la expulsión de los moriscos*. Granada, Boletín de la Universidad.
- Pérez de Hita, G. (1975) *Guerras civiles en Granada*. Madrid: Edit. Espasa Calpe.
- Pulgar, Hernando del (1780) *Crónica de los Señores Reyes Católicos D. Fernando y Dña. Isabel de Castilla y de Aragón*. Valencia, Imprt. Benito Monfort, cap. LIX, págs. 277-278.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1999) *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI Santillana.

EL REINO DE GRANADA TRAS LA INCORPORACIÓN A CASTILLA EN LOS MANUALES DE BACHILLERATO ANDALUCES

VALERIANO SÁNCHEZ RAMOS

(IES. Bahía de Almería)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.11

INTRODUCCIÓN

El sultanato de Granada se incorporó a la Corona castellana progresivamente a partir de 1481 hasta 1492. Desde aquella fecha una granada como figura heráldica aparece en uno de los cantones del escudo de España, significando la importancia de este reino junto a las barras aragonesas, las cadenas navarras o los castillos y leones, entre otros. Sin embargo, y pese a su relevante y visual presencia histórica en los elementos identitarios españoles, su comparativa con el resto de contenidos distribuidos en los manuales de historia de bachillerato es llamativamente irrelevante. Si esto es así, mucho más palpable resulta cómo en la enseñanza andaluza, comunidad cuyas competencias en educación ya tienen más de un cuarto de siglo, es también llamativo; pues el currículum regional continúa con graves carencias a la hora de enseñar la historia de esta identidad jurisdiccional histórica.

Ateniéndonos a la convocatoria de este congreso, nos centraremos en estudiar los manuales de Historia de España para el ámbito andaluz que hacen referencia al reino de Granada, tras la pérdida nazarí y su incorporación a la órbita castellana, desarrollando el análisis únicamente hasta el siglo XVI, siglo donde se asienta esta figura histórica dentro del transcurso cronológico hispano. De ellos extraemos cinco aspectos fundamentales que constituyen no sólo hitos históricos necesarios para el currículo andaluz e incluso como ítem de aprendizaje de conceptos históricos singulares. Dicho en pocas palabras, las capitulaciones con los nazaríes propiciaron el establecimiento social de una minoría dominada frente a

otra dominadora que en su avatar histórico desarrollado tendría uno de sus últimos capítulos en la rebelión de 1568. Y que tuvo consecuencias definitivas para extrañar a la población autóctona y sustituirla por otra cristiano-vieja, con lo que se completaría un devenir histórico específico para este amplio territorio andaluz. En suma, trataremos de observar cuanto de poco o mucho recogen los manuales de bachillerato esta singularidad en el marco competencial.

LA GUERRA DE GRANADA

El tratamiento al conflicto que enfrentó a Castilla contra el sultanato nazarí deja que desear, mucho más por cuanto en el ámbito de las guerras anteriores, o sea las medievales, el desarrollo del currículum trata de una manera pormenorizada la ocupación del territorio, sus estrategias, hitos castrenses importantes, personajes, etc. Sin embargo, la Guerra de Granada, pese a su larga duración (algo más de diez años), así como por ser novedosa desde la óptica militar, pasa desgraciadamente desapercibida¹. Por ejemplo, un manual resume el enorme aparato bélico desplegado por los castellanos así: “a comienzos de 1492, después de varios años de duras peleas, se rindió la ciudad de Granada” (Anaya, p. 89). De forma fugaz refiere las tomas malagueña y bastetana, aunque desconocemos porqué sólo alude a estos hitos (1487 y 1489), que quedan descontextualizados en lo que el propio manual refiere como “varios años” de contienda.

Más preciso, otro manual fija el inicio de la confrontación en 1481, toda vez que ofrece un mapa de la guerra de Granada, publicado por Joseph Pérez, reconociéndose a grandes rasgos el territorio granadino y facilitando a los estudiantes asimilar mejor los espacios ocupados (Akal, p. 94.). Mucho más completo y acertado un tercer manual, curiosamente de una editorial menos importante, ofrece en primer lugar un título de epígrafe adecuado “La guerra de Granada (1482-1492): el final de la Reconquista” (Casals, p. 93.), al tiempo que conecta sus datos con el largo recorrido de aprendizajes estudiado anteriormente en el temario (la conquista medieval andaluza). El mapa muy acertadamente recoge en colores las tres fases principales de la conquista (hasta 1488, entre 1487-1489 y entre 1490-1492), lo que facilita muchísimo al alumnado un aprendizaje por descubrimiento, pues puede advertir de forma práctica la inserción de los conceptos espacio-temporales: El inicio de la contienda en el sector occidental, más caracterizada por conflictos bélicos (como la toma de Málaga), y que da paso en el sector occidental a un proceso de pactos sin apenas confrontaciones. Por si todo

1 Pese a la impecable obra -imprescindible- que la trata: LADERO QUESADA, Miguel Ángel, *La guerra de Granada, 1482-1491*, Granada: Diputación de Granada, 2001.

ello no fuese poco, refiere el nombre de los principales sultanes que intervinieron (Muley Hasan y El Zagal y Boabdil). Más reducido en datos, pero muy similar en contenidos -mapa y reyes nazaríes- encontramos un segundo manual (Ecir, p. 121) y parecido tratamiento en un tercero acierta a incluir aspectos interesantes (fases de la guerra, personajes,...) (Vicens Vives, p. 58), aunque echamos en falta un apartado gráfico que facilite una lectura comprensiva al alumnado.

El escasísimo trato dado al reino nazarí en sí, pese a las excelentes obras existentes², llama la atención. La crisis política del sultanato repercutió grandemente en la guerra y relación con Castilla. Los bandos entre Abencerrajes y Zegríes se manifestaron en las diferencias entre los sultanes Muley Hacén, primero, y El Zagal, después, frente a Boabdil. Su amplia historiografía, sin embargo, los manuales andaluces la eluden. Idéntica cuestión, empero, cuando se refiere a las guerras civiles medievales entre los dos Pedros, las de Castilla o los mismos agramonteses y beaumonteses navarros si son referidas. El mutismo en el caso que tratamos es sangrante. Como verdadera rareza la editorial Anaya expresa la problemática nazarí así: “la conquista de la ciudad de Granada es el colofón de una compleja guerra en la que resultaron decisivas las divisiones de la familia reinante y en la que no faltaron las alianzas con los cristianos para dirimir sus disputas” (Anaya, p. 89).

Las causas de la contienda pasan también desapercibidas en los manuales, salvo uno que intenta cohesionar los contenidos aprendidos en bloques de conocimiento anteriores. Por ello el apartado que rotula como “la conquista de Granada”, acierta a considerar los hechos en un devenir plenamente coherente. Así las cosas, marca la fecha de 1482 como inicio de las hostilidades castellano-granadinas, que define como “el proceso fue justificado como una *cruzada*, pero también ha de ser entendido como una forma para *compensar a la nobleza*, después de la guerra de Isabel contra Juana”³. Tal vez así hubiera habido una oportunidad -al igual que los manuales refieren para el tema señorial en la ocupación de la Baja Andalucía-, e igualmente cobraría sentido observar la implantación señorial granadina a través del conflicto⁴. A nuestro modo de ver, Algaida ofrece una visión más acertada de

2 Una que refiere a todo un conjunto historiográfico en GARIBAY Y ZAMALLOA, Esteban de y LORCA GONZÁLEZ, Clara Isabel (ed. lit.). *Historia de los reyes moros de Granada*, con Rafael Gerardo PEINADO SANTAELLA y Francisco VIDAL CASTRO (pr.). Granada: Editorial Universidad de Granada, 2019.

3 La rotulación en cursiva viene en el propio texto original, enfatizando este vocabulario (Sm, p. 56).

4 Quedan eludidos los paradigmas ya asignados por la historiografía: SORIA MESA, Enrique. *Los señoríos del reino de Granada: siglos XV-XIX*. Granada: Universidad de Granada, 1995.

la contienda; pues, además de aportar un mapa bien elaborado de la guerra con sus fases, se comenta a través de ópticas estratégicas y territoriales vinculadas a descriptores geográficos (surco intrabético, valle del Andarax,...), lo que facilita al alumnado perfilar mejor la realidad espacio-temporal andaluza (Algaida, pp. 57-58).

La toma de la capital del sultanato y su fecha (2 de enero de 1492) casi se elude en los manuales, pese a que hitos cronológicos coetáneos y de similar relevancia (caso del descubrimiento de América), son enfatizados. Podría entenderse que en el ámbito español el día y el mes no aparezcan, pero resulta cuando menos chocante para los manuales andaluces, tratándose de un reino de la comunidad autónoma, y éste territorialmente grande, toda vez que conforma singularidades geográficas marcadas. También es chocante el uso indiscriminado y nada ponderado del concepto “reconquista” que, acaso, tiene mucho que ver con un irreflexivo tratamiento global de los manuales. No existe una coherencia lineal desde que se aborda el tema del reino visigodo y aún con el mismo tratamiento en el proceso de incorporación del territorio musulmán a lo largo de la Edad Media, en donde no se establecen líneas generales para las diferentes coronas cristianas. Tan sólo la editorial Sm dedica un apartado específico que titula: “¿es correcto utilizar el término Reconquista?” (Sm, p. 51). En este sentido debe recordarse que la legislación educativa referida a los contenidos de 2º de Bachillerato establecen la necesidad de acercarse al conocimiento de la ciencia histórica desde un ámbito no sólo metodológico sino epistemológico. Son todas estas cuestiones de base las que conlleva en su desarrollo cronológico posterior a ir engarzando diferentes elementos que desvirtúan en gran medida un conocimiento preciso de los hechos acaecidos en Andalucía oriental

LA GRANADA MUDÉJAR

El término de la contienda granadina pasa por ser el nudo gordiano y fundamental de la comprensión histórica de este territorio andaluz⁵. Los manuales dejan mucho que desear en general, puesto que establecen de forma fija la fecha de la entrega de Granada (1492) como el arranque del periodo mudéjar, pese a que amplios territorios del sultanato desde al menos 1488 estaban incorporados a Castilla. Ello descontextualiza la singularidad territorial andaluza en ámbitos especialmente interesantes de las actuales provincias de Almería y Granada. Sorprende este hecho cuando en los mismos términos se refieren las conquistas medievales hasta el grado de detalle ofreciendo ocupaciones minuciosas con tra-

5 Bien contextualizada en otra obra clásica de LADERO QUESADA, Miguel Ángel. *Granada después de la conquista: repobladores y mudéjares*, Granada: Diputación Provincial, 1993.

tados materiales que aportan variedad en los manuales. Hecha esta observación de primer nivel, en líneas generales el ámbito espacio-temporal adolece de la clave historiográfica que la define: la **capitulación**. El acto político por el cual las autoridades castellanas y nazarí negociaban el traspaso jurisdiccional (con tierras y personas), pasa totalmente desapercibido en la mayoría de los manuales⁶; toda vez que, con ello, se desequilibra igualmente el propio tratamiento de la guerra granadina, anteriormente referido. Ningún texto de bachillerato analiza el conflicto en los ámbitos de las provincias de Málaga y zonas de Granada, cuyas capitulaciones son muy restrictivas en relación al trato de los vencidos, y aquellas otras capitulaciones firmadas en la zona occidental andaluza, y aún menos el compendio sublimado, la específica y última de la capital del reino.

En otro orden de cosas, los manuales dedican escasas líneas al relevante proceso de capitulación. En el mejor de los casos leemos asépticamente: “La capitulación pactada con Boabdil, el último rey nazarí, garantizaba la libertad, los bienes y la conservación de la religión y las costumbres de los musulmanes” (Akal, p. 94). En otros se advierten incongruencias conceptuales como que “la rendición del rey nazarita *Boabdil*”, sin valorar que el acto de capitular no significa rendirse sino una entrega pactada para, a continuación, decir que las capitulaciones “establecieron el respeto a las costumbres, los derechos y la religión de los granadinos” (Sm, p. 56). Más acertado es Ecir, que indica acertadamente: “se produjo la capitulación por la que los Reyes Católicos se comprometían a respetar los bienes, la identidad religiosa y cultura de los vencidos y a no forzar su conversión”. Lo acompaña de un fragmento de la propia capitulación granadina y propone una actividad de reflexión⁷. Un segundo manual aborda el concepto mismo de capitulación, clave para entender las consecuencias posteriores, y que refiere vagamente. Excepcional es Casals que, frente a una vaga afirmación sobre “unas generosas capitulaciones”, subraya no sólo en la edición sino que aporta un texto de la época (Casals, p. 93.). Al margen de las posibilidades didácticas para trabajar actividades de comentario de texto, llamamos la atención nuevamente en el curriculum exigido por la legislación vigente, que establece que el alumnado conozca las fuentes de la historia y los propios mecanismos y metodología que usa la ciencia historiografía. Así, cuando un manual ofrece una fuente primaria debemos valorarla en su medida.

Tres manuales más abordan tres hechos muy importantes para el devenir histórico posterior. El primero es Algaida, que plantea las consecuencias de la capi-

6 En su descargo alude a este concepto (Algaida, p. 60).

7 Propone al alumnado la siguiente pregunta: ¿En qué términos tuvo lugar la rendición de Granada?”. (Ecir, p. 121).

tulación y la salida de Boabdil de la capital y su asentamiento en Las Alpujarras, concedidas como señorío castellano, lo que le convierte en un súbito noble. Esta idea, en cambio, no es aprovechada para incidir en un modelo señorial mudéjar que tiene mucho que ver con el apuntado líneas arriba sobre la compensación a la nobleza por su participación a la guerra⁸. La disolución de los señoríos mudéjares es ajena en los manuales, salvo este manual aludido, en donde se expresa cómo, tras obtener un estado, Boabdil marcha al reino de Fez (Algaida, p. 58). Este último aspecto incide sobre otro aspecto de las capitulaciones: la libertad para macharse del territorio en caso de no aceptar el dominio cristiano. Ni qué decir tiene que sobre esta cuestión son poquísimas las editoriales que la abordan socialmente (demográfica y otros matices); cuando por el transcurso de la guerra y sus consecuencias, el territorio occidental -más esclavizado- y el oriental -con población más amparada por capitulación-, comienzan a describir matices geográficos destacados. Sobre esta última cuestión Akal es la que mejor nos los interpreta. Además de abordar la esclavitud -tan presente en las tomas, especialmente del sector malagueña-, nos señala ideas interesantes como que “la guerra y el exilio de quienes optaron por abandonar el territorio significó la pérdida de la mitad de la población del reino, unos 150.000 habitantes, sólo parcialmente suplida por unos 40.000 colonos castellanos” (Akal, p. 94). Por otro lado, el concepto *repoblación*, tan bien hilvanado en los manuales para la Edad Media, queda eludido significativamente para la colonización -incipiente aún en esta etapa- del territorio islámico, quedando muy inconexo el concepto historiográfico de “repartimiento” y “repoblación”. Ambos tan subrayados en el devenir de la historia peninsular y que, desconcertantemente, se diluyen en este episodio de la historia del sector oriental andaluz, mucho más preocupante cuando la especificidad de la enseñanza andaluza así debía contemplarlo.

Como cierre y conclusión, y muy preocupado por darle coherencia didáctica al territorio andaluz -objeto de la legislación autonómica en materia propia-, Vicens Vives expresa como “tras la conquista del reino nazarita, el territorio de Andalucía quedó dividido en cuatro reinos: el de Granada,...”. El concepto se implementa con un mapa que plasman las unidades territoriales andaluzas desde finales del siglo XV, lo que favorece la personalidad territorial propia dentro del nuevo contexto jurídico espacial que gobierna la corona castellana (Vicens Vives, p. 58).

8 Otro clásico sobre señoríos dados a nobles nazarís en PÉREZ BOYERO, Enrique. *Moris-cos y cristianos en los señoríos del reino de Granada (1490-1568)*, Granada: Universidad de Granada, 1997.

DE LA GRANADA MUDÉJAR A LA MORISCA

Con unas mimbres muy deficientes los manuales explican el paso de la Granada islámica a la mudéjar, y ciertamente se hace bastante incomprensible, incluso para el alumnado, poder atisbar al nuevo periodo un hilo histórico coherente⁹. En primer lugar son pocos los textos que abordan la guerra más allá del litoral granadino y prolongan el fenómeno militar a las campañas del Norte de África. Casals, Algaida y Ecir son de las pocas que ofrecen un concepto de cruzada bélica continuadora de las grandes empresas sobre territorios islámicos que finalmente generarán los presidios del Magreb (Casals, p. 93 y Ecir, p. 131). Esta problemática incidirá, y mucho, en el desarrollo político-social posterior del ámbito del mar de Alborán, o si se prefiere del mar Mediterráneo andaluz, pues, insistimos, desde la óptica de la enseñanza autonómica se descontextualiza en el reino granadino.

Desde la óptica demográfica, Ecir clarifica y sitúa el mudejarismo numéricamente dentro del ámbito jurisdiccional de los Reyes Católicos: “con la conquista de Granada, a los mudéjares que habitaban en la Corona de Aragón, unos 110.000, y en Castilla, alrededor de 25.000, se agregaron otros 200.000 granadinos”. También esta editorial relaciona su situación social, pues advierte cómo “de acuerdo a las capitulaciones de Granada, los vencidos conservarían sus bienes, sus señas de identidad, su religión y no se les forzaría su conversión al cristianismo” (Ecir, p. 129). Abordada la sociedad granadina dentro del apartado de “grupos marginales de la época de los Reyes Católicos”, hay iniciativas como la de Casals, que trata la población dominada en una historia comparada entre granadinos y guanches (Casals, p. 127), prácticamente coetáneos a estos hechos.

La idea de tolerancia religiosa y cultural de Castilla hacia los mudéjares, tan trabajada en la historiografía clásica, se desdibuja en la mayoría de los textos. Leemos una línea interesante en un manual: “tras la conquista de Granada se incorporaron al reino unos 200.000 musulmanes. Las condiciones de capitulación permitían a los musulmanes mantener sus costumbres, sus ritos y su cohesión social” (Akal, p. 96). Por el contrario, el resto de manuales revisados dejan de aludir a las primeras relaciones entre comunidades para algo menos del 50% de los textos, centrarse directamente a la ruptura entre mudéjares y castellanos.

Sm contextualiza una directriz regia común con otras minorías, despachándosela en una sola línea: “esta política de intolerancia religiosa se había aplicado

9 No nos detendremos en un tema que está sobradamente conocido y que, sólo por dar dos citas imprescindibles nos referiremos a CARO BAROJA, Julio. *Los moriscos del reino de Granada*. Madrid: Istmo, 1957 y a DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio y VINCENT, Bernard. *Los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Alianza Editorial, 1978.

previamente contra los judíos” (Sm, p. 56). Si demográficamente eran numerosos los judíos, es llamativo cómo a la gran masa mudéjar granadina no se le preste atención. Leemos en otro manual: “una *medida similar* (en alusión a los judíos) se adoptó en 1502 respecto a los *mudéjares*” (Anaya, p. 91). Con estas mimbres es difícil entender el por qué se alzaron los mudéjares, toda vez que un proceso bélico largo (1499-1501) y de gran virulencia en el sector oriental, es decir Almería (espacio más benévolo a las capitulaciones), pase prácticamente inadvertido. Esta incompreensión atenaza nuevamente un ágil aprendizaje coherente y significativo del hecho histórico andaluz para el alumnado. De igual modo son poquísimos manuales los que aportan los personajes intervinientes y la cronología de la ruptura de lo capitulado que, derivado de ello, conllevó la quiebra de la convivencia granadina. Leemos en uno: “La tolerancia duró poco, pues en 1499 el *cardenal Cisneros* inició una *persecución* que culminó con las leyes de *conversión forzosa o exilio*. Los conversos pasaron a denominarse moriscos” (Casals, p. 129). Un poco más extenso un segundo manual lo expresa mejor¹⁰.

Un tercer manual da otra versión más integradora en el ámbito peninsular, si bien a costa de sacrificar importantes hechos y conceptos históricos: “la persecución de los mudéjares comenzó en 1499, tras una rebelión musulmana en las Alpujarras, se produjo un bautismo forzoso y masivo. Poco más tarde los musulmanes que no aceptaron el bautismo fueron expulsados de Castilla (1502) y de Aragón (1526). Se lograba así el objetivo de lograr un Estado homogéneo en el que, en teoría, no había minorías religiosas” (Santillana, p. 63). Por último, un cuarto manual lo clarifica básicamente así: “las presiones de los cristianos y las campañas de conversión forzosa, emprendidas por el Cardenal Cisneros, desencadenaron la sublevación de los mudéjares del Albaicín, Alpujarras y la Serranía de Ronda. Entre 1499 y 1501 fue reprimida militarmente por Fernando. A continuación, en 1502, los mudéjares de Castilla debieron escoger entre la conversión o la expulsión. Los mudéjares convertidos al cristianismo fueron llamados moriscos” (Ecir, p. 129). En todos los casos si la enseñanza autonómica permite una contextualización en el entorno andaluz, deja mucho que desear cómo se aborda el hecho.

10 “En 1499 Cisneros, convertido en inquisidor general, impuso una política más dura: *los musulmanes fueron confinados* en el Albaicín y la Alpujarra y *conminados a convertirse*. La respuesta fue una rebelión general, que fue aplastada por las tropas y que los reyes utilizaron para dar por cancelados los acuerdos de capitulación. Algunos musulmanes optaron por abandonar el reino, pero la mayoría, aterrorizada, se convirtió. Cuando la situación se estabilizó, los reyes concedieron un plazo de tiempo para facilitar la asimilación de las *comunidades moriscas*, que pudieron así mantener sus costumbres, su lengua y su vestimenta” (Akal, p. 96).

La alusión al “confinamiento mudéjar” en el Albaicín y la comarca alpujarreña no coincide exactamente con la demarcación espacial de la “geografía mudéjar”, pues los mudéjares alpujarreños no sólo fueron rebeldes sino también las sierras filabresas, campos de Tabernas y Níjar. Se pierde nuevamente la oportunidad para establecer la dicotomía entre Talavera (que no es referido) y Cisneros sobre el trato a los mudéjares¹¹. De igual modo la revuelta queda vagamente señalada y no se ofrece ni cronología (ocurrió entre 1499-1501) ni demarcación territorial clara (el alzamiento se inició en el Albaicín y se extendió al sector oriental del reino). Así las cosas, didácticamente evita lamentablemente trabajar las coordenadas espacio-temporales y concatenarlas con la geografía de las capitulaciones (favorecedoras de presencia mudéjar) con las zonas sublevadas o molestas.

Por último, la historiografía refiere la creación de unas capitulaciones para los derrotados mudéjares, y que no refiere ningún manual, si bien son la clave para entender la etapa que seguirá: la morisca¹². El obligado bautismo de los mudéjares fue una cosa, si bien es cierto que los aspectos culturales quedaron preservados, perdiéndose la oportunidad de hacer más comprensible el concepto morisco más allá del aspecto religioso.

LA DIFÍCIL CONVIVENCIA ENTRE CRISTIANOS NUEVOS Y VIEJOS

La diferenciación entre mudéjares y cristianos nuevos está relativamente bien tratada en los manuales, aunque, insistimos, sin conexión clara con las capitulaciones previas, el alzamiento mudéjar y las posteriores capitulaciones. Son escasísimos, por otro lado, los textos que aportan materiales complementarios para trabajar la conversión forzosa, si bien Vicens Vives aporta una ilustración sobre el bautizo de los moriscos (relieve de la Capilla Real) y un texto García Ruipérez sobre la valoración historiográfica de la expulsión de los moriscos (Vicens Vives, pp. 58 y 61). La asimilación de las *comunidades moriscas* fue religiosa, pero las capitulaciones preservaban sus costumbres, lengua, vestimenta..., esto es, sus señas culturales identitarias. Una editorial aporta una ilustración de Weiditz sobre una familia morisca, lo que permite al alumnado visualizar ropajes, colores, formas

11 MESEGUER FERNÁNDEZ, Juan. “Fernando de Talavera, Cisneros y la Inquisición de Granada”, en PÉREZ VILLANUEVA, José (coord.). *La Inquisición española: Nueva visión, nuevos horizontes*. Madrid: Siglo XXI, 1980, pp. 371-400.

12 Sobre el conflicto mudéjar y las capitulaciones firmadas es clave la obra ya clásica de GALÁN SÁNCHEZ, Ángel, *Los mudéjares del Reino de Granada*, Granada: Universidad de Granada, 1991.

de vestir, etc. (Akal, p. 96) de los cristianos nuevos. Es decir, cristianos -por el bautismo-, aunque no castellanos por su aspecto.

La afirmación categórica de un bautizo forzoso no abre la posibilidad a la comprensión histórica del converso, a veces también sincero, sino una división categórica marcada por la religión: cristianos viejos y nuevos. Muy al contrario, la difícil convivencia entre moriscos y cristianos viejos fue también ocasionada por las diferencias económicas, sociales e incluso culturales. La visualización material de las personas no sólo identificó a los dominadores, sino que también discriminó a los conversos. Leemos en la siguiente editorial: “tuvo orígenes en múltiples causas, obligados a bautizarse y hacerse cristianos, la inmensa mayoría continuó fiel al Islam y practicando sus preceptos, por lo que fueron perseguidos por la Inquisición, además fueron sometidos a una inmensa presión fiscal, y vieron confiscadas sus tierras a consecuencia de la revisión de los títulos de propiedad, por todo ello se fue generando entre ellos un profundo resentimiento anticristiano” (Algaída, p. 68). La literalidad del texto es a propósito, pues abunda en la policausalidad generada por ambas comunidades, si bien es la excepción editorial.

La contextualización del reino granadino -tan marcado socialmente- con la política imperial es prácticamente nula en los manuales de bachillerato. Sólo Vicens Vives recuerda el problema de la integración morisca y sus posibles conexiones con un conflicto internacional entre turcos y franceses, toda vez que refiere el plazo de cuarenta años alcanzado por Carlos I en 1525 con la comunidad morisca de Granada (Vicens Vives, p. 68). Son los llamados acuerdos de la *Capilla Real*, que en ningún momento se refieren con término apropiado, cuando en otras etapas de la historia, y referidos a otros espacios de la geografía, otros pactos, tratados, paces, acuerdos, etc. son tenidos en cuenta con su apostilla historiográfica valorativa.

El viraje en la política interior de Felipe II, a diferencia de Carlos V, tampoco es contemplada por la mayoría de las editoriales. Si ya resulta para un alumno incomprensible el paso de mudéjar a morisco, mucho menos la inserción de esta comunidad en la política de los Habsburgo. La diferencia entre el emperador y su hijo escasea es las editoriales que sensiblemente lo aluden para el ámbito granadino, siendo nuevamente Vicens Vives la que más se acerca a las aportaciones de la investigación histórica. Más acertada se encuentra aún Akal, que refiere sin nombrar el término, el giro político hacia la *ortodoxia filipina*¹³. Dicho así, poco o

13 “Apoyado en sus consejeros más intransigentes, había dictado un decreto que obligaba a abandonar la lengua, los vestidos y las tradiciones moriscas en el plazo de tres años. Tras una larga negociación infructuosa” (Akal, p. 128).

nada tiene que ver el distanciamiento social granadino meramente por cuestiones religiosas, al fin y al cabo ambos son cristianos, nuevos o viejos, sino que son temas de asimilación cultural, los que entran en juego. Este aspecto, que tendría por tanto que plantearse en términos de aculturación, entre otros muchos, quedan fuera del aprendizaje de los discentes.

Aspecto interesante del reinado filipino fue el quintacolumnismo morisco y el miedo a su connivencia con los norteafricanos y turcos para facilitar los ataques piráticos en el Mar de Alborán¹⁴. Vicens Vives recoge esta teoría en su manual¹⁵, lo que ayuda al alumnado a conectar la singularidad territorial interior con la política exterior española. Sin embargo no es una tesis definitiva, sino que el particular contexto granadino conlleva matices sociales, razón en la que se centra, por el contrario, Casals, que no elude la Real Pragmática de 1567 que pretendía la aculturación definitiva de la minoría al exigir renunciar a sus rasgos identitarios¹⁶. Esta orden también la refieren Vicens Vives y Ecir¹⁷, aunque sin dar cronologías, evitando con ello que el alumnado obtenga un aprendizaje significativo conectando la medida con la revuelta morisca.

LA GUERRA DE LOS MORISCOS Y LA REPOBLACIÓN FILIPINA

“En diciembre de 1568 los moriscos de Granada se rebelaron y se hicieron con el control de las Alpujarras. Se calcula que eran unos 150.000. Tras un año de dura guerra se hizo cargo de las operaciones don Juan de Austria, hermanastro del rey, quien, con sus nuevas tropas, consiguió poco a poco arrinconar a los sublevados hasta terminar con la rebelión en escasos meses” (Akal, p. 128). De esta forma escueta resume un manual la guerra morisca¹⁸. Ciertamente sin contexto previo definido, el alumnado que use este manual entra en contacto con un conflicto difícil de comprender. Los textos de bachillerato tienen lapsus fundamentales:

14 VINCENT, Bernard. “Les moriques grenadins: une frontière interieur?”, *Castrum*, 4 (1992), pp. 109-126.

15 “Por parte del Estado se temía su connivencia con los turcos y franceses y, además cada día se veía más difícil su integración” (Vicens Vives, p. 69).

16 “Los moriscos representaban algo más de la mitad de la población de Granada y las presiones de que eran víctimas habían ido deteriorando con el tiempo sus relaciones con la comunidad cristiana. A ello se añadió en 1567 un decreto que les prohibía el uso de su lengua y de sus costumbres, bailes e indumentaria tradicionales” (Ecir, p. 106).

17 “En el caso de los moriscos de Granada, Felipe II intentó llevar un control más directo y represivo sobre los cristianos nuevos. Firmó un decreto que les prohibía el uso del árabe y otras costumbres respecto a los vestidos, baños, etc.” (Ecir, p. 129).

18 SÁNCHEZ RAMOS, Valeriano. “La guerra de las Alpujarra, 1568-1570”, en BARRIOS AGUILERA, Manuel (ed.). *Historia del reino de Granada*. Granada: Legado Andalusi y Universidad de Granada, 2000, vol. II, pp. 507-542.

ambigüedad territorial del alzamiento, dando a entender que todo el reino se levantó y que los rebeldes controlaron la zona alpujarreña, nada más lejos de la realidad en ambas afirmaciones. Por otro lado, el mando del ejército real se cita (don Juan de Austria), y en contraposición se eluden los personajes del lado morisco (una guerra tiene como mínimo dos bandos). Si todo ello no fuese poco, refiere el escenario bélico únicamente en términos de violencia, cuando es sabido que buena parte del conflicto también tuvo sus pactos y tratados.

En las causas del conflicto Akal da en la clave e inserta el alzamiento dentro de la política interior y cronológicamente en torno a la muerte del príncipe don Carlos. Con buen acierto refiere el gobierno polisinodial en la órbita ortodoxa, aunque por el contrario redacta el desarrollo de la escalada bélica la óptica de los vencedores, eludiendo a los líderes moriscos y la visión de la minoría¹⁹. Anaya también lo explica de forma muy didáctica, aunque muy reduccionista explica el giro de la política interior²⁰; toda vez que Ecir, para contextualizar la situación, acompaña su texto con una ilustración sustantiva: el óleo de Tiziano con Felipe II ofreciendo a su hijo al cielo con los turcos a sus pies, mostrando su implicación con la cruzada.

Ecir centra su interés en los intentos de la comunidad por salvaguardar su cultura y presenta un fragmento del memorial del morisco Núñez Muley para que lo trabajen los alumnos (Ecir, p. 129). Para ello busca evitar la distorsionada visión de una comunidad en constante conspiración contra la Corona y, antes al contrario, participa de la sensibilidad cultural; de modo que nos ofrece el delicioso texto que buscó el pactismo²¹. De interés es también Sm, que presenta los movimientos previos a la rebelión con las infructuosas negociaciones de los cristianos nuevos por evitar la radicalización. Para ello incluye un texto del cronista Hurtado de Mendoza para que el alumnado trabaje la cuestión social y política del convulso problema granadino²².

Vivens Vives y Sm, con el desafortunado nombre de “rebelión de las Alpujarras” (Sm, p. 64), restringe el conflicto territorial a una comarca, posibilitando equívocos entre el alumnado. En modo alguno fue el único escenario de gue-

19 Ibidem.

20 “A partir de 1568 mostró Felipe II en sus actuaciones, adoptando una radicalización de sus posturas ideológicas y políticas. La defensa del catolicismo se convirtió así en una de sus principales preocupaciones” (Anaya, p. 94).

21 Sobre las diferentes sensibilidades de la comunidad morisca en relación al conflicto bélico, en SÁNCHEZ RAMOS, Valeriano. “La guerra dentro de la guerra: los bandos moriscos en el alzamiento de Las Alpujarras”, *Actas del VII Simposio Internacional de Mudejarismo*, Teruel, Centro de Estudios Mudéjares, 1999, pp. 507-522.

22 El texto está dirigido y propone una pregunta para su lectura más adecuada (Sm, p. 64).

rra, sino que ocupó grandes extensiones de las provincias de Almería (Levante, Almanzora,...), de Granada (Hoyas de Guadix-Baza,...) y de Málaga (Axarquía...); de modo que más que “alpujarreña” debe citarse como “guerra morisca”. Hecha esta precisión, estos manuales tienen la sensibilidad de citar al primer rey morisco (aludido por sus dos nombres: Hernando de Córdoba y Abén Humeya), toda vez que con texto resumido explica el desarrollo del conflicto²³.

Anaya demasiado reduccionista se centra en la ortodoxia filipina: “paralelamente, Felipe II se encontró con graves problemas en el interior de sus reinos, en particular la *sublevación de los moriscos* (es decir, los mudéjares que habían aceptado la conversión al cristianismo para que quedase en suelo hispano) de la región de Granada (1568-1571)” (Anaya, p. 94). Pensamos poco acertado indicar el espacio bélico con el término “región”, que es excesivamente limitado, toda vez que aludirlo para un “reino” lleva a equívocos al alumnado. No seremos cansinos en otros aspectos fundamentales que por haberse referido huelga reiterarlos.

Debe matizarse igualmente en los textos la escasa atención prestada al delito de lesa majestad por el cual Felipe II expulsó a los moriscos del reino de Granada. Son pocos los manuales que aportan datos sustantivos sobre la deportación de la minoría por el país²⁴. Ecir y Vicens Vives inciden en la demografía y en los destinos²⁵; al tiempo que Akal más acorde a la historiografía, incide en aspectos sociales, pues los moriscos “fueron obligados abandonar su tierra y enviados en largas columnas hacia otros lugares de Castilla. Se trataba de dispersarlos para obligarles a integrarse, pero siguieron formando comunidades aisladas, enfrentadas a los cristianos, que les rechazaban” (Akal, p. 128). Más escueto es Sm, que sin entrar en polémicas demográficas, afirma que la deportación morisca fue por la corona de Castilla y enfatiza con negrita su “dispersión”, en desafortunada alusión a un extrañamiento forzoso. Por su parte Santillana, con imprecisas cifras y destinos²⁶.

El fin del conflicto bélico, sea como fuere, queda con la deportación demasiado ambiguo; de tal manera que los manuales cercenan el proceso de aprendizaje

23 “Fue entonces cuando se levantaron dirigidos por Hernando de Córdoba, antiguo noble nazarí cristianizado que tomó el nombre de Abén Humeya. La sublevación fracasó en el Albaicín de Granada, pero triunfó en la Alpujarra y en algunas localidades de las altiplanicies granadinas y del río Almanzora. Las hostilidades duraron dos años, hasta que al fin Juan de Austria consiguió doblegar a los insurgentes”. (Vicens Vives p. 69).

24 Sólo por citar un clásico: LAPEYRE, Henri. *Geografía de la España morisca*. Valencia: Universidad de Valencia, 2009

25 “De la población morisca granadina, calculada en 150.000 personas, fue aniquilada y el resto, en torno a 10.000, fue expulsada en 1570 y distribuida por ciudades y pueblos de la baja Andalucía, Murcia y Castilla” (Vicens Vives, p. 69; Ecir, p. 130).

26 “Unos 80.000 moriscos fueron deportados y amplias zonas del antiguo reino granadino quedaron despobladas”. (Santillana, p. 69).

del alumnado en un hilo historiográfico comprensivo del ámbito granadino. Así las cosas, las medidas de la deportación morisca del siglo XVII del resto de reinos hispánicos no sólo queda desdibujada en el conjunto del problema morisco sino de los granadinos²⁷. De otro lado, y al igual que en los temas anteriores del manual de bachillerato que tratan las repoblaciones medievales, las consecuencias del vacío poblacional granadino quedan totalmente negadas. Así las cosas, da la sensación que grandes áreas del reino de Granada quedaron despobladas, como afirma Santillana, mientras que otros manuales ni tan siquiera refieren absolutamente nada sobre el irrenunciable proceso repoblador²⁸. Sólo la editorial Ecir alude como colofón a la guerra al magno proyecto de implantar un nuevo modelo demográfico cristiano viejo en el reino con la escuetas palabras que la tierra fue “repoblada por castellanos, asturianos y gallegos” (Ecir, p. 130). Desconocemos de donde extrae el origen de los repobladores, pero son los lugares de origen menos relevantes, dándose un modelo contrario, básicamente andaluz y levantino²⁹. Se pierde así la oportunidad, no sólo de explicar al alumnado específicamente el devenir histórico de Andalucía oriental sino también la comprensión global de afianzar el fenómeno repoblador -medieval y moderno- así como la conceptualización histórica del poblamiento de la tierra andaluza y pormenores posteriores del temario, como las repoblaciones de sierra Morena en el siglo XVIII.

A MODO DE BREVE CONCLUSIÓN

Los textos de bachillerato para el ámbito andaluz en la materia de historia de España requieren de una actualización pormenorizada para el reino de Granada en la crucial cronología que abarque desde la incorporación del sultanato hasta la repoblación de Felipe II. Conceptos como toma, mudéjar, morisco, convivencia, revueltas (mudéjar y morisca), capitulaciones (del s. XV y de principios del s. XVI) son, entre otros, conceptos históricos básicos que precisan engarzarse en los

27 Por toda la bibliografía, pensamos que un libro asequible para la comprensión de la diáspora es el de EPALZA, Mikel de. *Los moriscos antes y después de la expulsión*. Madrid: Mapfre, 1992.

28 Por toda la bibliografía no podemos dejar de citar a la clásica obra de BARRIOS AGUILERA, Manuel y BIRRIEL SALCEDO, Margarita M. *La repoblación del reino de Granada después de la expulsión de los moriscos. Fuentes y bibliografía para su estudio: estado de la cuestión*. Granada: Autores unidos, 1986.

29 Según la proximidad a un extremo u otro del ámbito granadino. VINCENT, Bernard. “La repoblación del Reino de Granada (1570-1580). El origen de los repobladores”. En ANDÚJAR CASTILLO, Francisco y BARRIOS AGUILERA, Manuel (ed.). *Hombre y territorio en el reino de Granada (1570-1630). Estudios sobre repoblación*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses y Universidad de Granada, 1995, pp. 45-56.

manuales. Por otro lado, las actuales corrientes didácticas, tendentes a un aprendizaje significativo requerirían un mayor aporte de materiales (textos, esquemas, mapas, ilustraciones) que ayudasen al alumnado a mejorar la comprensión del hecho diferencial, toda vez que a aprehender un devenir competencial que está muy lejos de conseguirse en tales circunstancias.

No es pretensión, en modo alguno, ser tajantes en nuestras posturas, sino coherentes con las aportaciones de la ciencia histórica en los últimos veinte años. En modo alguno este trabajo persigue el debate historiográfico, sino dar cuenta de la lejanía que existe entre la actual concepción histórica y lo que se está enseñando en el bachillerato. La finalidad es llamar la atención para buscar la iniciativa necesaria para fijar una historia coherente para el sector oriental andaluz, tan falto de un relato, preciso y necesario, para las enseñanzas medias.

BIBLIOGRAFÍA

MANUALES DE BACHILLERATO

- Álvarez Rey, Leandro; García Sebastián, M; Gatell Arimont, C; Gibaja Velázquez, J.C; M. Risques Corbella. *Historia de España*. Valencia: Ed. Vicens Vives, 1996
- Armesto Sánchez, Julio; Burgos Alonso, Manuel; Calvo Poyato, José; Jaramillo Cervilla, Manuel; López Correa, Manuel Y Rodríguez Ramblado, M^a Josefa. *Historia de España*. Madrid: Algaída, 2009
- García De Cortázar, Fernando; Donézar, Javier M^a; Valdeón, Julio; Fernández Cuadrado, Manuel Y Gamazo, Ángel. *Historia. Bachillerato*. Madrid: editorial Anaya, 2006.
- Hernández, José A.; Ayuso, Flora Y Requero, Marina. *Historia de España*. Madrid: Akal, 2009
- Maroto Fernández, José. *Historia de España*, Ed. Casals, Barcelona, 2016.
- García Almiñana, Eugenio; Gomis Llorca, Pablo; Olivares Ruiz, Antonio M^a; González Salcedo, Jesús; Granados Valverde, Ana M^a; Ramírez Aledón, Germán Y Sebastián Vicent, Ramón. *Historia*. Valencia: Ed. Ecir, 2003.
- Pereira Castañares, Juan Carlos Y Mata Carrasco, Alfredo De La. *Historia de España*. Madrid: Ed. Sm, 2016
- Greene Ruiz, Teresa; Fernández Ros; José Manuel; González Salcedo, Manuel; León Navarro, Jesús Vicente Y Ramírez Aledón, Germán *Historia de España*. Madrid: Santillana, 2015

EL USO DE LA HISTORIA LOCAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA. EL PROYECTO “ALCALÁ EN EL AULA”

JAVIER JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

(IES Ángel Ganivet, Granada)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.12

INTRODUCCIÓN

En un sentido amplio podríamos definir la historia local como el género historiográfico que se ocupa del pasado de una localidad. Los estudios locales gozan de una dilatada tradición en España. Sin embargo, a lo largo del último medio siglo ha experimentado un gran desarrollo, así como una profunda renovación metodológica y epistemológica. Desde los años setenta la mayoría de los investigadores del pasado a escala local dispone de preparación universitaria y ha superado las antiguas tendencias al costumbrismo, a la erudición estéril o a primar los hechos diferenciales. Actualmente la historia local trata de relacionar la realidad de un municipio o una comarca con las estructuras y procesos históricos globales. No se aparta del marco histórico general sino que lo toma como referencia.

Aunque el principal rasgo diferenciador de la historia local frente a otros relatos historiográficos siempre es la escala, en la actualidad también presenta otras peculiaridades como el uso intensivo de las fuentes, la interdisciplinariedad, el análisis de las excepciones, el interés por la gente corriente como protagonista de los procesos históricos, el estudio de las relaciones personales y los imaginarios colectivos como condicionantes de la realidad política y social. Gracias a la abundancia de fuentes, los historiadores locales se han ocupado preferentemente de la Edad Moderna y la Edad Contemporánea.

Los estudios del pasado a pequeña escala han ido matizando los relatos de las historias generales, unas veces confirmando hipótesis insuficientemente documentadas y otras refutando tópicos recurrentes o desvelando circunstancias solo

observables a nivel local pese a ser significativas. En definitiva, a lo largo del último medio siglo se ha producido una provechosa interrelación entre ambas formas de analizar el pasado del hombre en sociedad. Sin embargo, las aportaciones de la historiografía local con frecuencia no se han reflejado en los libros de texto de Geografía e Historia de la ESO.

En mayo de 2013 el Departamento de Geografía e Historia del IES Alguadaira (Alcalá de Guadaira, Sevilla) encuestó a unos doscientos alumnos de ESO a fin de conocer qué pensaban acerca de las asignaturas que impartía. El objetivo último de este sondeo era conocer los intereses, las ideas preconcebidas y las opiniones de los alumnos a la hora de confeccionar las programaciones.

Las encuestas aportaron una información muy útil acerca de las preferencias y las ideas previas de los jóvenes matriculados en el centro. Entre las conclusiones obtenidas que guardan mayor relación con el tema de esta comunicación figuran:

- Un elevado número de encuestados (en torno al 40%) reconocía estar más interesado por el pasado de su localidad, en este caso, Alcalá de Guadaira que por la Historia regional, nacional o universal. El 16% afirmaba no sentir ninguna curiosidad por la asignatura, en tanto que un 2% prefería la Historia de Andalucía, un 20% la de España y otro 22% la universal.
- El porcentaje de los alumnos que preferían la Historia local era notablemente superior en el grupo de los que tenían alguna asignatura pendiente o habían repetido algún curso, es decir, aquellos que estaban menos motivados para estudiar o que presentaban alguna dificultad de aprendizaje.
- La Edad Moderna era la etapa de la Historia que peor conocían y que suscitaba menos interés a priori. No en vano, solo un 5% dijo ser la etapa que más le interesaba frente al 38% que eligió la Edad Antigua (sobre todo, el Antiguo Egipto y el Impero Romano) o al 22% que se decantó por la Edad Media.
- Los contenidos que los encuestados relacionaban preferentemente con la Edad Moderna eran los reinados de los Reyes Católicos y Carlos V, el descubrimiento y la conquista de América y, en menor medida, la Ilustración.
- La mayoría de los alumnos identificaban la Historia con las guerras y la vida de los reyes o de la *gente importante*.
- Casi todos habían visitado y eran conscientes de la importancia del castillo de Alcalá y aun de los molinos de la ribera del Guadaira, pero muy pocos (menos del 10%) sabían que en su ciudad había un pósito del siglo XVIII o que el patio del Ayuntamiento había sido el claustro del antiguo hospital

de San Juan de Dios. El 80% desconocía por completo los principales hitos del pasado local.

Una vez analizados los resultados de las encuestas, llegamos a la conclusión de que debíamos aprovechar la curiosidad por la historia local que manifestaba un buen número de alumnos, sobre todo los menos motivados y los que presentaban más dificultades de aprendizaje, para despertar el interés por la Historia en general. El estudio del pasado de una localidad puede llevar a la comprensión de los grandes procesos históricos nacionales e incluso mundiales. El uso de la historia local ofrece numerosas posibilidades didácticas pues es una fuente inagotable de ejemplos, permite acercar la historia general a los alumnos, revaloriza el papel de las llamadas clases subalternas en la evolución de la sociedad y, sin duda, puede motivar y despertar la curiosidad de los alumnos por el pasado. Por otra parte, consideramos necesario dar a conocer la historia de Alcalá de Guadaíra para paliar el desconocimiento que manifestaba la mayoría de los estudiantes de la ESO.

En coherencia con estos propósitos, los profesores del Departamento de Historia del IES Alguadaira decidimos diseñar un proyecto cuyo objetivo principal debía ser dar a conocer la realidad actual y el pasado de su ciudad a los alumnos de la ESO. Para ello, se acordó implicar a otros departamentos, dado su carácter interdisciplinar, y recabar la colaboración del CEP. El proyecto recibiría el nombre de *Alcalá en el aula*.

El objetivo de esta comunicación es exponer y valorar uno de los grupos o líneas de trabajo de este proyecto, que consistió en el estudio de Alcalá de Guadaíra durante la Edad Moderna y recibió el nombre de *La Alcalá del Antiguo Régimen*.

METODOLOGÍA

El proyecto *Alcalá en el Aula* fue desarrollado a lo largo de los cursos 2013-2014 y 2014-2015 en el IES Alguadaira. Participaron unos cuatrocientos alumnos de ESO y catorce profesores de los departamentos de Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales e Inglés. El proyecto se estructuró en torno a nueve líneas o grupos de trabajo:

- *Los dólmenes de Gandul.*
- *Alcalá en las crónicas medievales.*
- *La Alcalá del Antiguo Régimen.*
- *La Alcalá contemporánea.*
- *Escritores y leyendas.*
- *El medio físico y el clima.*

- *Fuentes iconográficas y evolución urbanística.*
- *Elaboración de una guía turística en inglés.*
- *Estadísticas y demografía.*

Cada una de estas secciones del proyecto *Alcalá en el aula* tuvo un carácter autónomo. Todas generaron material didáctico y contaron, al menos, con dos profesores.

El grupo de trabajo *La Alcalá del Antiguo Régimen* implicó a tres docentes y a los alumnos de 2º y 4º de ESO durante los dos cursos que estuvo vigente el proyecto. Los principales objetivos de esta línea de trabajo eran:

- Despertar en los alumnos el interés por la Edad Moderna.
- Compensar la escasa atención dispensada al Antiguo Régimen en los libros de texto.
- Analizar los cambios experimentados en la localidad durante el reinado de los Reyes Católicos.
- Reivindicar el papel que de la gente corriente en los procesos históricos, particularmente en la conquista y colonización de América a través de los alcalaños que emigraron al Nuevo Mundo o participaron en su conquista y evangelización.
- Distinguir las coyunturas económicas y demográficas de la España del Antiguo Régimen a través del pasado de la localidad.
- Estudiar los estamentos sociales a través de los repartimientos fiscales.
- Trabajar con fuentes primarias (Catastro de Ensenada, actas capitulares y repartimientos fiscales) para que los alumnos comprendieran cómo se construye el relato histórico y tuvieran una visión más cercana del pasado.
- Poner en tela de juicio el concepto de objetividad de la Historia que suele estar presente en la mayoría de los manuales.
- Tomar conciencia de la necesidad de conservar el patrimonio histórico-artístico.
- Integrar las aportaciones de las investigaciones de los historiadores locales en los currículos de las asignaturas de Geografía e Historia de ESO.
- Elaborar materiales didácticos.

Las cinco cuestiones metodológicas que han de ser aclaradas antes de diseñar un proyecto educativo que complementa al currículo oficial son: qué contenidos se deben enseñar, cómo integrarlos en el currículo, cómo enseñarlos, con qué finalidad y qué materiales conviene emplear.

El criterio para seleccionar los aspectos de la historia local que se van a tratar debe ser ante todo su relación con los contenidos fijados por la ley. Explicar hechos o fenómenos históricos inconexos puede confundir a los discentes y no contribuye a la comprensión de las estructuras y los procesos históricos. Hay que huir de reducir la Historia a detalles y anécdotas eruditas o de ofrecer enfoques excesivamente pintorescos. La historia local debe ser empleada para acercar la historia general al alumno y hacerla más comprensible. Por tanto, el plan de trabajo *La Alcalá del Antiguo Régimen* se desarrolló en las asignaturas de Geografía e Historia de 2º y 4º de ESO por ser las que abordan el estudio de la Edad Moderna. Los contenidos desarrollados fueron:

- En Geografía e Historia de 2º de ESO:
 - Alcalá durante el reinado de los Reyes Católicos.
 - La cabecera de la parroquia de Santiago como ejemplo de templo renacentista.
 - La emigración alcalareña a América durante los siglos XVI y XVII, el conquistador Martín de Ledesma Valderrama y el misionero Sebastián de Monroy.
 - La epidemia de peste de 1649 en Alcalá y la crisis del siglo XVII.
 - Esculturas y pinturas barrocas destruidas en la quema de los edificios religiosos durante la Guerra Civil.
- En Geografía e Historia de 4º de ESO:
 - Los usos de la tierra en la Alcalá del siglo XVIII según el Catastro de Ensenada.
 - La sociedad estamental según los repartimientos fiscales de Alcalá durante el reinado de Felipe V y Fernando VI.
 - Carlos III y el despotismo ilustrado a través del pósito y las reformas urbanísticas de la Alcalá de la segunda mitad del siglo XVIII.

Los contenidos seleccionados por el grupo de trabajo *La Alcalá del Antiguo Régimen* no fueron desarrollados en unidades didácticas autónomas sino que fueron integrados como contenidos complementarios del temario oficial. La realidad local no debe plantearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo sino insertado en la dinámica diaria del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, debe tener un carácter transversal.

El proceso de aprendizaje ha de seguir un planteamiento constructivista a fin de lograr un aprendizaje significativo. Para ello, debe comenzar por la realidad más cercana al alumno. Un conocimiento histórico significativo debe apoyarse

en la propia experiencia del discente y no en abstracciones ajenas a él. A partir de un primer aprendizaje significativo, el estudiante podrá establecer cadenas significativas más complejas. La realidad local, por tanto, puede ser el punto de partida sobre el cual construir una visión de la historia general.

El enfoque constructivista exige concederle al alumno un papel activo, mediante la indagación y la experimentación. Por ello, es conveniente plantear actividades que supongan recabar información o analizar fuentes primarias de forma autónoma y la realización de itinerarios pedagógicos por la localidad.

Uno de los objetivos de integrar la historia local en la enseñanza de las historias generales es motivar a los alumnos con la finalidad de despertar su interés por la asignatura y mejorar sus rendimientos. La historia local puede convertir la Historia en un saber práctico al vincular la teoría con la práctica, pues brinda la posibilidad de tener un contacto directo con los monumentos, las fuentes históricas primarias o los textos historiográficos del municipio.

La incorporación de la historia local permite también que el alumno estime los vestigios del pasado de su entorno. La conservación del patrimonio local solo estará garantizada si la sociedad lo valora y para valorarlo es necesario conocerlo.

Uno de los problemas habituales con el que han chocado los profesores interesados en incorporar la historia local al proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido la falta de materiales didácticos. No obstante, esta situación se está paliando poco a poco, pues a lo largo de las últimas décadas se han publicado numerosos estudios o se han celebrado congresos sobre el pasado de la mayoría de las ciudades y pueblos de España. Estos estudios suministran un valioso material para las clases. Por otra parte, la historia local brinda la posibilidad de analizar fuentes primarias. Trabajar con documentos de la época contribuye a que los jóvenes no tengan una visión cerrada y acabada de la Historia.

Las salidas escolares son muy eficaces para desarrollar un aprendizaje significativo e incorporar lo local a los currículos oficiales. Estas salidas pueden aplicarse a las distintas fases didácticas, tanto como punto de partida como actividad de síntesis. Las excursiones permiten a los alumnos relacionar los contenidos aprendidos en clase con la realidad.

PROPUESTA DIDÁCTICA

En coherencia con los planteamientos metodológicos expuestos, las actividades didácticas diseñadas para la asignatura de Geografía e Historia de 2º de ESO se desarrollaron de la siguiente manera:

- Para estudiar la Alcalá del reinado de los Reyes Católicos los alumnos tuvieron que elaborar una presentación con los materiales aportados por el profesor en la que debían tratar la evolución demografía según los padrones fiscales de los siglos XV y XVI conservados en el Ayuntamiento de Sevilla, la mediación de los monarcas en las tensiones existentes entre las distintas facciones de la nobleza local, la participación de los alcalaños en la conquista del reino de Granada, etc.
- El análisis de la cabecera de la parroquia de Santiago como ejemplo de edificio renacentista dio pie a una visita al templo.
- Para comprender el papel que tuvo Andalucía y la gente corriente en la conquista y colonización de América, se leyeron en clase fragmentos de textos historiográficos sobre los alcalaños que emigraron a América, por ejemplo, de Martín de Ledesma Valderrama, conquistador del Chaco paraguayano, y de Sebastián de Monroy que fue misionero en las islas Marianas.
- La crisis del siglo XVII fue ilustrada con la lectura en clase de la narración que el erudito alcalaño del siglo XIX, Leandro José de Flores, hizo de la epidemia de peste de 1649.
- Finalmente se proyectaron algunas de las obras de arte realizadas en la Edad Moderna perdidas durante la última Guerra Civil al ser incendiados los edificios religiosos de la ciudad para que los jóvenes tomaran conciencia de la necesidad de conservar el patrimonio histórico artístico.

En la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO también se realizó una visita a diversos lugares del municipio en los que quedan vestigios del reformismo borbónico. Se explicó *in situ* el pósito a fin de que comprendiesen la función que tenía esta institución para aminorar las alzas del precio del grano y su carestía en momentos de malas cosechas. También se comentaron las reformas del puente (1780), del matadero municipal y la apertura de un arrecife que evitase el tránsito por el interior de la villa a finales del siglo XVIII. El estudio del uso de la tierra y de la sociedad estamental se realizará a partir de fuentes primarias como el Catastro de Ensenada y los repartimientos fiscales.

RESULTADOS

Para evaluar los resultados de este proyecto didáctico se recurrió a una encuesta en la que se les pedía a los alumnos valorar la experiencia y un test para medir los conocimientos adquiridos sobre Alcalá de Guadaíra. El primero de los cuestionarios fue contestado a finales de mayo, tras concluir las actividades, y el segundo

a principios del curso siguiente para evaluar los conocimientos asimilados por los alumnos unos meses después de terminar el proyecto. El primer cuestionario fue realizado por 176 jóvenes y el test por 190.

Las actividades fueron calificadas globalmente por los encuestados con un 7,1 sobre 10. La mayoría afirmó que les habían gustado mucho (un 22%) o bastante (un 40%). Tan solo un 12% dijo que les habían resultado poco o nada interesantes, aunque todos ellos reconocieron que no les gustaba la Historia en general. Lo más significativo fue que cinco alumnos a los que tampoco les gustaba la Historia y solían suspender la asignatura admitieron que las actividades realizadas les habían resultado interesantes, calificándolas con notas superiores a 6. De estos datos se desprende que a un amplio grupo de encuestados les interesaba más la historia local de su ciudad que los contenidos del currículo oficial. Ello se debía en gran medida a que la veían más cercana y tangible, mientras que la Historia de España o la Historia Universal les parecían más abstractas. Una vez más se confirmaba que la historia local puede ser empleada como recurso para despertar en los alumnos el interés por la Historia en general.

De todas las actividades realizadas, las que obtuvieron una mejor valoración en las encuestas fueron las visitas a edificios representativos de la ciudad y las explicaciones en la calle. En cuanto a las actividades realizadas en el aula, la que despertó más interés fue la lectura del texto sobre la epidemia de peste de 1649 extraído de las *Memorias históricas* de Leandro José de Flores.

En cuanto al interés por la Edad Moderna, el 57% de los alumnos afirmaron estar más interesados que antes por esta época después de haber participado en el grupo de trabajo *La Alcalá del Antiguo Régimen*.

El test de conocimiento sobre las actividades realizadas se hizo al mismo tiempo que la prueba inicial del curso siguiente. El cuestionario incluía tanto preguntas sobre la historia local como cuestiones relacionadas con el currículo oficial. El análisis de las respuestas dejó claro que la mayoría de los alumnos recordaban mejor las cuestiones relacionadas con la historia de Alcalá, aunque no habían sido examinados formalmente en su día, que los contenidos del currículo oficial, pese a haberlos estudiado para superar los exámenes. Esto se podría explicar por el interés mostrado hacia la realidad local por muchos de los jóvenes que participaron en la experiencia didáctica pero también por la metodología empleada, que siempre fue mucho más práctica que la desarrollada con los contenidos del currículo oficial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los principales retos a los que se enfrentan los profesores que imparten las asignaturas de Geografía e Historia en la ESO y Bachillerato es la dificultad de desarrollar el temario completo disponiendo solo de tres o cuatro horas semanales (tres horas en el caso de las asignaturas de Geografía e Historia de la ESO). Este problema constituye el único argumento que inicialmente puede cuestionar el desarrollo del proyecto *Alcalá en el Aula* o de otro similar, pues el tiempo empleado para desarrollarlo se le ha de restar al destinado al currículo oficial. No obstante, los profesores participantes consideraron que el coste en tiempo lectivo mereció la pena porque el programa motivó a alumnos habitualmente desmotivados y contribuyó, como se demostró en el test de conocimientos, a lograr un aprendizaje más significativo y duradero. Mejorar la comprensión de la Historia facilita el cumplimiento de los objetivos y reduce el fracaso escolar en esta asignatura.

Las principales conclusiones que sacamos de la puesta en marcha del proyecto *Alcalá en el aula* fueron:

- La historia local puede facilitar la comprensión de las estructuras y los procesos históricos generales.
- El uso de la historia local para explicar la Historia general motiva a los estudiantes y mejora los rendimientos de aquellos que habitualmente no sienten interés por los estudios.
- La realidad local no debe constituir un temario paralelo al oficial sino que debe integrarse en el currículo legal como si fuese un tema transversal o aportando actividades complementarias a los distintos temas.
- La Edad Moderna es la etapa de la Historia que menos atención recibe en los manuales y más desconocida por los estudiantes matriculados en la ESO, pese a que despierta un gran interés cuando se aborda en clase.
- La mejor forma de conservar el patrimonio artístico es valorar su importancia, lo cual es más fácil desde el estudio de los monumentos de la localidad en la que el alumno vive.
- La integración de la realidad local en las asignaturas de Ciencias Sociales da pie a emplear en clase fuentes primarias que ofrecen una visión más abierta y relativa de la Historia.
- Las visitas y los itinerarios didácticos son las actividades preferidas por los alumnos y las más eficaces para integrar la historia local en el currículo oficial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- Flores, L. J. de. (1833-1834). *Memorias históricas de la villa de Alcalá de Guadaíra*. Sevilla: Imprenta de D. Mariano Caro.
- Folchi Donoso, M. (2000). La incorporación de la Historia Local a la Enseñanza Formal de la Historia: desafíos y oportunidades. *Revista Enfoques Educativos*, 2, 17-33.
- Fuente Cordero, M. del C. de la. (1986). *Alcalá de Guadaíra a fines del Antiguo Régimen*. Alcalá de Guadaíra: Servicio Municipal de Publicaciones.
- Franco Silva, A. (1974). *El concejo de Alcalá de Guadaira a finales de la Edad Media (1426-1533)*. Sevilla: Diputación Provincial.
- García Andrés, J. (2011). Mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia. Un modelo de aplicación con alumnos de ESO. Una investigación en el aula de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 112-123
- García Fitz, F. (2008). *El castillo de Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Estudio y fuentes documentales*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. Servicio de Publicaciones.
- González Sánchez, C. A. (1994). Alcalaños en el Nuevo Mundo. Siglo XVI. *Actas de las IV Jornadas de Historia de Alcalá de Guadaíra*, 55-68.
- Ginzburg, C. (1994). Microhistoria, dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscripts. Revista d'Historia Moderna*, 12, 13-43.
- Henarejos Carrillo, P. (2016). La Edad Moderna a través de la LOE y la LOMCE. *Actas del II Congreso de la Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*, 141-154.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 42, 89-99.
- Jiménez Rodríguez, J. (2017). Del Miño al Guadaíra. Los inmigrantes gallegos y portugueses de Alcalá de Guadaíra en el siglo XVIII. *Escapate*, Navidad de 2017, 40-44.
- Lacomba Abellán, J. A. (1995). Sobre historia local y microhistoria. Una aproximación. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 6, 129-136.

- Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 2, 9-34.
- Martín, D. (2010). La motivación en el aula de historia. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 63, 115-122.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67, 79-86.
- Pedreño Ros, D. (2015). *Aportaciones didácticas de la historia local y familiar al proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Experiencias en tres centros educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Pérez Moreno, J. L. (2018). Martín de Ledesma Valderrama, conquistador en las Indias. *Actas del I Congreso de Historia y Cultura de Alcalá de Guadaíra*, 49-74.
- Ruiz Portillo, E. (2011). *La parroquia de Santiago el Mayor de Alcalá de Guadaíra*. Sevilla: Diputación Provincial.
- Santesteban Fernández, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e Historia*, 36, 13-25.

RELEGADAS A UN SEGUNDO PLANO: LA FIGURA FEMENINA EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

BEGOÑA MARTÍNEZ SAN NICOLÁS

(Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.13

El siguiente trabajo responde a un problema detectado en las aulas de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y, por tanto, busca dar una solución coherente a aquellas cuestiones que están sin resolver. Para ello, pretende analizar y destacar la notable ausencia de la mujer en los currículos educativos, más concretamente para los cursos de tercero y cuarto de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, etapa en la que se plantera el período de la Edad Moderna. Del mismo modo, plantea una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de esta materia basada en la introducción de nuevos contenidos, fundamentados en un modelo de educación igualitaria. El elemento innovador consiste en la aparición de temas de Género, donde exista un espacio para argumentos de índole feminista, con la inclusión de las mujeres en los contenidos curriculares. Dicha propuesta tiene como fin conseguir una igualdad tanto académica como social en este contexto, para así consolidar la presencia femenina en las aulas.

REFLEXIÓN PREVIA

La implantación de las Ciencias Sociales en el currículo de la Educación Secundaria es esencial. Se parte de la concepción de que el objeto de estudio común a todas las disciplinas es el ser humano en relación con la sociedad pero desde una perspectiva pluriparadigmática, puesto que no existe una mirada única; al contrario, son unas disciplinas cuya característica estructural es la convivencia de distintos enfoques que perciben la realidad de modo diferente (Rodríguez, 2004). Lo que se trata de conseguir a través de materias como Geografía, Historia,

Arte o Economía, es la formación integral del alumnado de dichas edades (12-16 años). Esta idea la expresa con mayor envergadura el historiador valenciano Sáiz Serrano (2010, p. 595):

Y para ellos las Ciencias Sociales, y en concreto la Historia, desarrolla sus propios objetivos, entre ellos, según el currículum, lograr que el alumnado adquiera cuatro capacidades: la de identificar la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, la de adquirir una perspectiva global de la evolución histórica humana para comprender la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece; la de valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de tolerancia al respeto; y finalmente, la de conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas apreciando sus valores.

Uno de los principios básicos que propone este proyecto curricular, dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, es saber reconocer los sucesos acaecidos en el pasado. La Historia es la disciplina encargada de reconstruir este pasado, convirtiéndose en un instrumento básico para averiguar por qué el presente y la sociedad actual son fruto de los hechos transcurridos a lo largo de los siglos. Aprender Historia no es sólo recordar acontecimientos pretéritos, sino comprender los procedimientos que dieron lugar a los hechos, saber interpretarlos y entender las circunstancias en los que suceden (Domínguez, 2015, p. 45). Por ello, cabe destacar su notable importancia como parte del currículo educativo, así como su correcta transmisión al alumnado.

Es en la Educación Secundaria, etapa académica que aquí nos interesa especialmente, cuando los adolescentes van construyendo la métrica del tiempo histórico, que tiene como objetivo construir a través del estudio de la Historia y mediante actividades programadas el sentido de la diversidad temporal. Poco a poco el alumnado va comprendiendo el concepto de la sucesión de los hechos y la correcta y no mecánica utilización de las periodizaciones históricas, además de hacer uso de conceptos de carácter temporal.

Es al inicio de la adolescencia, en torno a 13-14 años, el momento en el que los jóvenes desarrollan la etapa de pensamiento formal, es decir, cuando adquieren la capacidad de entender conceptos abstractos y reales más allá de cosas concretas, aunque no está plenamente desarrollada. Estos conceptos abstractos han de ser introducidos poco a poco para su correcta comprensión, lo que les lleva a los estudiantes también a razonar sobre símbolos formales (Trepát y Comes, 2002). Sin embargo, tesis actuales de otros psicoanalistas expertos abogan por la introducción temprana de los conceptos y/o procedimientos históricos, por lo que se vuelve esencial que los jóvenes de esta edad comprendan los procesos de

cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente (Carretero y Montanero, 2008). Asimismo, se considera el momento idóneo para ir introduciendo saberes históricos relevantes como los que a continuación se van a plantear en este proyecto didáctico.

Tradicionalmente hemos asimilado como "normal" ese tipo de narración histórica, escrita por hombres y para hombres, únicamente. Sin embargo, este concepto va quedando anticuado en el sistema educativo actual, ya que poco a poco se va exigiendo la integración de la mujer como figura principal en el discurso histórico. Analizar cuál fue su papel en la Historia se convierte en una tarea compleja debido al desequilibrio de información que existe respecto al sujeto masculino, ya que los conocimientos que tenemos sobre las mujeres son mucho más ínfimos.

El trabajo que aquí se presenta parte de una reflexión personal y responde a una necesidad; ¿realmente resulta importante la incorporación de este tipo de contenidos integradores, en estas edades tan tempranas? En una sociedad cada vez más concienciada con la causa, no se puede concebir otra respuesta que un sí rotundo. A lo largo de este proyecto se tratará de dar una solución a dicha cuestión.

ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

En el siguiente apartado se pretende llevar a cabo un análisis del currículo educativo referido a la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Más concretamente, nos centraremos en los cursos en los que se desarrolla la etapa de la Edad Moderna dentro de la propia materia de Historia. Lo que se busca es evidenciar nuevamente la notable omisión de la figura de la mujer en los programas curriculares, para lo cual se plantea realizar un examen exhaustivo de las bases educativas.

Si observamos el Decreto 220/2015 por el que se establece el currículo de Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Murcia, la Historia Moderna se distribuye entre los cursos referidos a 3º y 4º de la ESO. En este primer curso, en el Bloque 2, se da comienzo con los contenidos referidos al surgimiento de dos de los principales movimientos culturales de la Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo. Del mismo modo, trata temas de relevancia como la conquista y colonización de América, la formación del Estado Moderno (con la unión de las principales dinastías de Castilla y Aragón), los Austrias y

las monarquías autoritarias, para finalizar a finales del siglo XVII con Carlos II y con las manifestaciones del otro gran movimiento cultural de la época: el Barroco. Por otro lado, para el curso referido a 4º de la ESO, en el Bloque 1 se lleva a cabo un salto en el tiempo y espacio, puesto que se excede la línea territorial de la Península Ibérica para englobar así a otros países de Europa, como Francia e Inglaterra. Asimismo, en este apartado se analizan los nuevos avances en el arte y la ciencia de los siglos de la Edad Moderna y el final del Antiguo Régimen en sus esferas política, social y económica. No obstante, cabría destacar la ausencia de unos contenidos específicos referidos a la dinastía de los Borbones, implantada en España a principios del siglo XVIII, a diferencia de lo que sucedía con los Austrias.

BLOQUE 2: HISTORIA: LA EDAD MODERNA (HASTA FINALES DEL SIGLO XVIII).

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<ul style="list-style-type: none"> La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte Renacentista Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. 	1. Comprender la significación histórica de la etapa del Renacimiento en Europa	1.1. Distingue diferentes modos de periodización histórica (Edad Moderna, Renacimiento, Barroco, Absolutismo).
		1.2. Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferente tipo de fuentes históricas.

<p>Conquista y colonización de América.</p> <ul style="list-style-type: none"> Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón. Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las "guerras de religión", las reformas protestantes y la contrarreforma católica. El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II. El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII. 	2. Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores.	2.1. Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época.
	3. Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna	3.1. Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo.
	4. Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias	4.1. Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.
		4.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.
	5. Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.	5.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.
	6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.	6.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los "Treinta Años".
	7. Conocer la importancia de algunos autores y obras de estos siglos.	7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.
	8. Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.	8.1. Identifica obras significativas del arte Barroco

BLOQUE 1: EL SIGLO XVIII EN EUROPA HASTA 1789.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<ul style="list-style-type: none"> • El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España. • El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII. 	1. Explicar las características del "Antiguo Régimen" en sus sentidos político, social y económico.	1.1. Distingue conceptos históricos como "Antiguo Régimen" e "Ilustración".
	2. Conocer los avances de la "revolución científica" desde el siglo XVII y XVIII.	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.
		2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas.
	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.
		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.

En torno a estos siglos se producen numerosas transformaciones de tipo político, social, económico, cultural, etc., tanto en España como en el resto de Europa. Sin embargo, como se ha podido ir observando en estas páginas, en ninguna parte del currículo se hace expresa mención al papel de la mujer, ya sea en los contenidos, en los criterios de evaluación ni en los estándares de aprendizaje. Si a continuación nos remitimos a los criterios de evaluación, y los estándares de aprendizaje de 3º de la ESO, llama la atención los siguientes: el segundo, referido a artistas, humanistas y científicos, donde no aparece nada de mujeres; el séptimo y el octavo, donde se analizan autores y obras del Barroco, y donde tampoco destacan ninguna artista femenina. Pero sí existieron, y sí hicieron historia. Conocemos un elenco de eruditas que fueron pioneras en sus campos, aunque a día de hoy su presencia no haya sido valorada como tal en la educación. Puede que esta situación de desigualdad entre los sexos a nivel social viniera expresada por un reparto dispar del poder existente (Jiménez, 2011).

Pero, ¿de qué mujeres sí tenemos información durante la Edad Moderna? Básicamente de aquellas que se encontraban relacionadas con la Monarquía imperante, principalmente las reinas, y ya en menor medida aristócratas, mujeres al servicio de la Corte, o bien, mujeres vinculadas con la institución eclesiástica. Del mismo modo, este reducido colectivo era de los pocos que tenía acceso a la educación, siempre a través de una doctrina cristiana (Fraile, 2004).

Si nos referimos a las primeras durante la Edad Moderna, venimos de una etapa precedente en la que el papel de las reinas dentro de la institución estaba destinado al ámbito privado, ya fuera como esposas y/o madres, y que en pocas ocasiones sobresalía en apariciones públicas. Sin embargo, a lo largo de esta época, la figura de la monarca se convierte en un elemento esencial y simbólico,

que pasa a ocupar la esfera de poder junto al varón. Cabría destacar algunos ejemplos significativos de reinas que ya comenzaron a mostrar cierta autoridad en su tiempo:

- Isabel la Católica, heredera de uno de los reinos más poderosos a finales del siglo XV, como era Castilla, y encargada de fraguar la unión y expansión de su territorio mediante su enlace matrimonial con Fernando, heredero de Aragón.
- Reinas consortes como Mariana de Austria, mujer de Felipe IV y sobrina de éste, que vivió y acompañó durante toda su vida a su marido en el duro peso de las guerras del siglo XVII.
- Así como en el siglo posterior, cabría recalcar reinas regentes y encargadas de encauzar la Monarquía, como es el caso de Isabel de Farnesio, segunda mujer de Felipe V. Un personaje que ha sido bastante polemizado a lo largo de los siglos, pero que fue realmente quien dirigió la gestión del gobierno, debido a las continuas dolencias expresadas por su marido. Incluso usaba con frecuencia la frase *el rey y yo*, para referirse al ejercicio de poder entre su esposo y ella, símbolo de monarquía dual.

Estos son algunos ejemplos de las mujeres más conocidas en la Historia de España durante la Edad Moderna y de las que más información podríamos conseguir en la actualidad. Sin embargo, son casi mínimos los testimonios que de otras se obtienen, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿por qué no aparecen en el relato histórico? ¿Por qué en los manuales de Historia no se hace más hincapié en la representación de la mujer? ¿Tuvieron realmente algún papel relevante para la construcción de nuestro pasado?

La asignatura de Historia no es la única materia que padece estas circunstancias, ya que en los currículos de otras asignaturas siguen faltando más escritoras, más científicas, más pintoras, más matemáticas, entre otras tantas. En definitiva, más representatividad del colectivo femenino. Por tanto, si los currículos educativos siguen careciendo de una parte primordial del discurso histórico, lo más normal es que el alumnado de estas edades conciba una realidad histórica parcial, ya que no se incluye en la narración al otro eje fundamental: la mujer.

Esto nos hace preguntarnos como docentes, ¿es que acaso las mujeres no tuvieron un peso significativo en la Historia? ¿Cuál era el lugar que ocupaban? Es evidente que los currículos educativos precisan de una reforma de contenido urgente, con la integración de nuevos conceptos, temas, y otros argumentos que den paso a nuevas perspectivas.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta lo expresado en el apartado anterior, a continuación se propone un método de enseñanza y aprendizaje de la Historia basado en la introducción de nuevos temas, fundamentados en un modelo de educación igualitaria, con el propósito de entender la ESO también en femenino. El fin principal es conseguir una igualdad real, tanto académica como a nivel social. A continuación, se expresan los objetivos a conseguir con la implantación de estos nuevos contenidos:

1. Dar una solución eficaz a los problemas planteados a lo largo de todo el proyecto, en este caso a la ausencia de la mujer en las asignaturas de Historia y Geografía.
2. Contextualizar los contenidos de acuerdo con las características y necesidades del centro educativo para el que se diseñe, permitiendo la aplicabilidad a cualquier ámbito.
3. Lograr la transmisión de conocimiento entre las instituciones de la Universidad y la Secundaria, con el fin de generar nueva información a través de dichas investigaciones que pueda ser integrada en los currículos educativos (Vaillo, 2013).
4. Corroborar que los contenidos sean consistentes en cuanto a calidad técnica y elementos que lo componen, para que el aprendizaje sea lo más significativo posible. Los contenidos han de ser diseñados específicamente con el fin de que sean óptimos por su valor para esta propuesta educativa.
5. Comprobar que la implantación de los nuevos contenidos sea congruente y coherente a nivel pedagógico para su posterior desarrollo. Se trata de poder relacionar con ellos los siguientes aspectos: los objetivos, tanto generales como específicos, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje, las competencias clave e históricas y las capacidades metacognitivas.
6. Dar respuesta a las necesidades detectadas en el aula de ESO; en este caso, como hemos mencionado, la incoherencia en la explicación del relato histórico al alumnado de estas edades.
7. Adaptar los nuevos contenidos para su incorporación a la programación docente anual del curso, con el fin de que sea lo más flexible posible para su integración dentro del proyecto educativo del centro

En cuanto a los nuevos contenidos que se manejan y que buscan ser implantados en los programas curriculares cabría destacar algunos de los siguientes:

- Debates en el aula, donde se construya un espacio abierto y global en un ambiente relajado para la exposición de todo tipo de argumentos, con el fin de propiciar la inclusión de las mujeres en la narración histórica. Se busca en todo momento que sean los estudiantes quienes a través de sus planteamientos, cuestiones e intervenciones, saquen sus propias conclusiones y lleven a cabo un análisis de la situación. El alumnado deberá reconocer y preguntarse a qué se debe la ausencia femenina en el discurso histórico. Asimismo, dependiendo de los contenidos que se expongan, deberán de analizar cuál era el papel de la mujer, así como la relación existente con el sujeto masculino. El docente comenzará la actividad a través de una lluvia de ideas, con el objetivo de dar lugar al surgimiento de nuevos conocimientos sobre el tema planteado.
- Introducción al alumnado a trabajos de investigación sobre mujeres influyentes en el mundo de las artes y las ciencias durante la Edad Moderna. A través de estos trabajos se busca conseguir la exploración de contenidos más allá de los citados en el currículo, tratando de ser relacionados con temáticas de Género y Feminismo.
- En cuanto a los contenidos curriculares referidos a Historia del Arte, llevar a cabo el análisis de obras pictóricas del Renacimiento y Barroco de autoras bastante desconocidas como Levina Teerline y Sofonisba Anguissola para el Renacimiento, Lavinia Fontana, Fede Galizia y Artemisia Gentileschi para el Barroco, y la murciana Françoise Duparc para la transición entre el Barroco al Rococó.

Estos son algunos de los tantos ejemplos de actividades que se plantean para integrar en el aula, con nuevos argumentos que buscan dar término a las carencias planteadas en el sistema educativo actual. El propósito final es lograr su aplicabilidad y adaptabilidad a cualquier contexto para conseguir una igualdad.

CONCLUSIONES

A lo largo de los siglos hemos podido observar cómo un gran porcentaje de la esfera femenina quedaba totalmente desplazada de nuestro estudio histórico a un segundo plano. Dicha situación se igualaría del mismo modo al ámbito educativo, donde no habría presencia de la mujer ni vinculación en el contexto curricular. A raíz de este gran problema, se busca, en primer lugar, concienciar de la suma

importancia que genera la ausencia de una parte fundamental del relato histórico. Por otro lado, se espera que el futuro docente trate de dar una solución efectiva a las carencias existentes en los programas curriculares mediante la inclusión de la mujer en los contenidos a enseñar al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Se vuelve esencial que todo aquello que se estudie, investigue y analice sobre el pasado histórico de las mujeres quede integrado de una vez ya en las asignaturas de Geografía, Historia, e Historia del Arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*. Murcia, 3 de septiembre de 2015.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-143.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Fraile, D. (2004). Mujer y cultura: la educación de las mujeres en la Edad Moderna. *Foro de Educación*, 4, 74-88.
- Jiménez, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, 18, 51-85.
- Rodríguez Ratia, F. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (II), en Domínguez, M.ª C. (Coord.). *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria* (29-60). Madrid: Pearson.
- Sáiz Serrano, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria? *Imago temporis. Medium Aevum*, 4, 594-607.
- Trepát, C. A. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Vaillo Rodríguez, M.ª (2013). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad).

HISTORIA DEL ARTE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. DISEÑO DE MATERIALES DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

ELVIRA SANJUÁN SANJUÁN

(Universidad de Castilla-La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.14

INTRODUCCIÓN

Hablamos de educar en igualdad, aplicando en las aulas los conocimientos que queremos transmitir al alumnado como parte de nuestra metodología y en base a los propios conocimientos que hemos adquirido como profesorado, pero en materia de coeducación los libros de texto no nos acompañan, los contenidos son claramente insuficientes en materia de género. La invisibilidad de las mujeres o de referentes femeninos es recurrente en la historia que contamos a partir de las unidades didácticas de los currículae aprobados en las diferentes autonomías, al menos es el caso de la Comunidad Valenciana.

Ana López Navajas¹ realizó un estudio sobre la presencia de mujeres y/o referentes femeninos en los libros de texto y el resultado fue excepcionalmente bajo, apenas un 7,5 % de protagonistas femeninas o hechos protagonizados por ellas aparecían en los libros de texto que las editoriales ofrecen a los centros educativos valencianos. Un porcentaje insultantemente bajo, pero real. Entonces la pregunta es cómo se enseña en igualdad si no se muestran a las mujeres, si alumnos y alumnas no tienen la posibilidad de ver ejemplos de mujeres protagonistas, creadoras, científicas, músicas, escritoras... existe por lo tanto un grave problema para aplicar la igualdad en nuestras aulas de secundaria y bachillerato. Afortunadamente, en los últimos tiempos las autoridades educativas se han implicado en subsanar

1 López-Navajas, A. (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril 2014. Ministerio de Educación

esta ausencia femenina de los libros y de las actividades en el alumnado y se han propuesto modificar, para mejorar, esta problemática. Actualmente, la formación de profesorado, la redacción del plan de coeducación en el ámbito valenciano, el diálogo con las editoriales para reclamar la presencia de mujeres y de los hechos protagonizados por ellas y la continuada introducción de novedades como la coordinación en igualdad y convivencia en los centros educativos, nos lleva a pensar que ya no hay vuelta atrás.

Un claro ejemplo de la ausencia de mujeres lo vemos en el Arte, no solo aquel que explicamos en las aulas si no en los museos, en las exposiciones, en catálogos y en ferias de compraventa de obras artísticas. Las mujeres no crean Arte, al parecer no lo hacen porque no aparecen en los libros de texto. Esta afirmación es así de cierta porque si a un grupo de unas diez personas del ámbito que queramos (dentro de la educación también) les preguntamos por diez artistas, no considerarán ni que la palabra artista sin un artículo delante no indica género; el artista, la artista, pero seguramente solo podrán pronunciar el nombre de diez artistas... hombres, a continuación la pregunta sería y ¿mujeres creadoras?

Como profesora de secundaria, investigadora universitaria y formadora de profesorado he podido comprobar en muchas ocasiones el supuesto anterior, no sabemos nombres de pintoras, escultoras, arquitectas, fotógrafas, músicas, aunque de escritoras podríamos responder con mayor facilidad. Otro ejemplo cuántas mujeres han ganado el premio nobel de literatura desde sus inicios, catorce desde 1901. Nos faltan referentes, nos falta igualdad, nos faltan contenidos en los libros de texto para cambiar esta realidad.

PROPUESTA DIDÁCTICA

A modo de propuesta didáctica podemos decir que básicamente hay que subsanar esta ausencia femenina de las publicaciones educativas, dar presencia a mujeres artistas en los diferentes periodos históricos. El primer problema es que cuando se añaden a las creadoras se hace como algo anecdótico. Es normal encontrar cuando hablamos del Barroco con toda la explicación de las características generales de la pintura y obras pictóricas comentadas, con ejemplos como Caravaggio, Velázquez, Zurbarán, Rubens, Vermeer (que por otro lado deben estar) y en un recuadro puede que aparezca Artemisia Gentileschi, pasaría lo mismo con periodos posteriores, en escultura y para el Impresionismo sería lo mismo con Rodin y Camille Claudel. Sería una forma de introducir los referentes femeninos pero no la más adecuada. Pasa lo mismo cuando hablamos de la Segunda República española y en un apartado aparece la aprobación del voto femenino, el resultado es que se convierte en un

hecho aislado a modo de logro únicamente de las mujeres y no de la época o de la historia de sufragismo ocurrido con anterioridad, necesitaría un epígrafe transversal y no como algo anecdótico en un recuadro del tema. Se debe evitar también un tema que sea únicamente de contenidos femeninos, a modo de *el arte hecho por mujeres* a lo *largo de la Historia* vendría a ser el caso.



Ejemplo de normativa educativa y su aplicación en los libros de texto, en la actualidad y la mejor opción. Diseño de la autora

Las editoriales por lo tanto están en el proceso de incluir los referentes femeninos pero es también una cuestión de implicación por parte del colectivo educativo, hay forma de apostar por la perspectiva de género en los temarios si se realiza una clara apuesta por introducirlo, se pueden crear materiales propios para visibilizar a las mujeres en las diferentes asignaturas: culturales y/o científicas. Una de las actividades más sencillas de realizar es crear un simple listado de todas aquellas profesionales con sus logros que deben estar como parte del conocimiento que debe adquirir el alumnado. Mucha de la información que necesitamos para la realización de estos listados está disponible en internet.

En caso de querer ahondar en la perspectiva de género para los materiales de aula, se pueden confeccionar otro tipo de materiales, a partir de juegos de rol, investigación, presentaciones orales, en general actividades de tipo lúdico para que el

alumnado sea receptivo a nuevos contenidos que no vienen en el libro de texto y por lo tanto no provoque rechazo a priori, no por hablar de términos como feminismo o machismo si no porque no quieren contenidos extra, si no entretenimiento educativo. El grupo de trabajo de Klias Secundaria de la Universidad de Alicante ha publicado un cuaderno de actividades que contempla esta manera de crear materiales complementarios con perspectiva de género para las asignaturas de Historia, Historia del Arte, Geografía, Lengua y Literatura castellana y valenciana.²

La Historia del Arte, como asignatura solo aparece en 2º de Bachillerato, es una materia opcional y muchas veces al no promoverse en curso anteriores puede que en el aula haya pocos participantes; pero para la época Moderna además hay contenidos tanto en 4º de la ESO, 1ª de Bachillerato, para estos niveles; la propuesta didáctica más sencilla sería incluir a las mujeres creadoras de la época en un listado que debería presentarse a modo de epígrafe, que no es la forma más adecuada como ha quedado explicado y este listado incluiría a:

Artemisia Gentileschi, Clara Peeters, Judith Leyster y una escultora/ tallista como la Roldana.

Cada autora debería estar acompañada de una de sus obras, de esta forma se puede realizar una ficha clásica de autoría y comentario de obra de arte. Al respecto la labor que está realizando la escritora Ángeles Caso de recuperación de mujeres creadoras a lo largo de la historia es digna de mención y facilita la tarea de documentación para realizar este tipo de actividad³

Con la actividad descrita, la inclusión de mujeres en Historia del Arte en Época Moderna estaría cubierta, pero debemos ir un poco más allá, como ha quedado explicado anteriormente debemos huir de lo anecdótico y profundizar en el hecho de la ausencia de las mujeres en el Arte, con la clara intención de despertar el espíritu crítico de alumnos y alumnas.

Una de las actividades que se podía plantear a principio de curso y adaptando a la asimilación de los contenidos de cada grupo, por lo tanto de más simple a más compleja es una investigación de la participación de la mujer en el Arte en su vertiente inspiradora como propiamente en la creadora. Se podría iniciar un debate sobre la función de la mujer como musa con la religión de trasfondo: Vir-

2 Fernández Arrilaga, I., Sanjuán Sanjuán, E., Blanco Fernández, M., Puigcerver Viudes, A. J. (2017) *ESO en femenino*. Publicaciones Universidad de Alicante

3 Página web de Ángeles Caso: <https://www.angelescaso.com/> (marzo 2019)

genes, Santas, Mártires y el universo del catolicismo barroco, al mismo tiempo que la musa mitológica para representar desnudos rotundos al gusto de la sociedad poderosa y masculina del Barroco.

En esta segunda actividad cabría introducir a la mujer productora de Arte y cuáles son los temas que trata, nada de desnudos de cuerpos rotundos, más bien naturaleza muertas como el caso de Clara Peeters, retratos de personajes de la época como hace Judith Leyster y el magnífico universo de Artemisia Gentileschi con su pintura religiosa de temática dramática

Ya no es una simple actividad de colocar mujeres pintoras, ahora se trata de discernir qué papel tienen estas mujeres en el Arte.

LA MUJER EN EL ARTE. LA EDAD MODERNA

Mujer inspiradora, mujer MUSA.

Iglesia: Triunfo de la religiosidad. Vírgenes, santas y mártires.

Monarquía: Santidad y mitología clásica (desnudos)

Mujer productora, mujer ARTISTA

El Barroco:

Artemisia Gentileschi Clara Peeters, Judith Leyster, La Roldana

Ejemplo de trabajo de investigación para realizar a lo largo del curso. La presencia de las mujeres en el Arte de la Edad Moderna. Diseño de la autora.

Para hacer participar a la mujer en la creación de Arte e incluirla en los libros de texto habría que: no dejarlas en los márgenes, es decir, no incluir recuadros o apartados o nombrar a algunas de ellas para cumplir en cierta forma con la inclusión legal, si no utilizar la explicación del Arte desde una obra indistintamente que fuera ejecutada por manos femeninas o masculinas.

Hay ejemplos muy evidentes de obras pictóricas (si hablamos de pintura) que de no conocer a fondo las manos autoras difícilmente podemos establecer si hablamos de el artista o la artista, partiendo de la idea contrastada y ya demostrada de que muchas mujeres trabajaban en los talleres artísticos de sus familiares, padres, hermanos e hijos como mano de obra barata y especializada. La sociedad

gremial hacía partícipe al conjunto de la familia en el trabajo de los talleres, sin distinción de género. Artemisia Gentileschi trabajaba en el taller de su padre Orazio Gentileschi, pintor reconocido en su época y Luisa Roldán “la Roldana” también en el de su padre Pedro Roldán.

A modo de ejemplo de la inclusión de referentes femeninos en los libros de texto de forma completa y sin distinción, ni añadidos, ni apartados, si no como productoras de Arte de igual o superior calidad que los hombres, podemos diseñar actividades del tipo


Actividad

Comentario de una obra de arte


- **DESCRIPCIÓN.** Actividad complementaria a las anteriores o independiente de ellas. Se realiza con el Barroco. Se explica o se recuerda las características de la época: Barroco
- **METODOLOGÍA.** Se presenta las imágenes. Se realiza el comentario de las obras de artes atendiendo a las características de su época. Se inicia el debate sobre las diferencias o similitudes entre las obras, dando importancia al hecho de elegir una obra u otra para explicar las características del periodo artístico estudiado.
- Se realiza en 2 sesiones
- **EVALUACIÓN.** Se promueve la crítica fundamentada, la expresión oral. Se evalúa el comentario de la obra y la crítica fundamentada.
- **Competencias**
 - Competencia en comunicación lingüística CCL
 - Competencia para Aprender a aprender CPAA
 - Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor SIE
 - Conciencia y expresiones culturales CEC

Barroco español

- **LUISA ROLDÁN.**
- **S. Ginés de la Jara**



- **PEDRO ROLDÁN.**
- **Inmaculada Concepción**



Ejemplo de ficha, anverso y reverso, para incluir obras de arte realizadas por mujeres, en este caso una talla barroca. Diseño de la autora

La diferencia entre la primera actividad con el listado de mujeres artistas a la última actividad permite comprobar que hay un progreso en cuanto a planteamientos a la hora de incluir los referentes femeninos. Por lo tanto, es necesario adaptar los contenidos, formar al profesorado y promover este tipo de acciones en los centros educativos, una vez que las autoridades educativas mediante la legislación ya han tomado este camino.

RESULTADOS

El tipo de materiales que se han presentado en esta propuesta didáctica ya han sido puestos en práctica en las aulas, la experiencia que podemos compartir a nivel de asimilación de contenidos nos lleva a concluir que no se aprecia distinción de la metodología más clásica o de aquellos libros de texto con los contenidos habituales.

El alumnado aprende Arte, a reconocer los diferentes estilos y a comentar las obras, pero también aprecia la desigualdad a partir del reconocimiento de la ausencia femenina en la creación artística e inicia un debate sobre esta ausencia en otros ámbitos y no solo del pasado si no del presente, lo que le permite realizar una crítica constructiva de la sociedad actual y a defender ideas feministas desde el conocimiento de la sociedad actual en cuanto a ausencia de igualdad real.

Hemos estado hablando de educación secundaria y bachillerato, explicando la materia de Historia del Arte y su aplicación, centrando la propuesta didáctica en el periodo del Barroco, pero este tipo de materiales se pueden diseñar también para cualquier formación como puede ser la Formación Profesional donde se ha realizado pruebas en ciclos de grado Medio y grado Superior y también en Educación Infantil y Primaria adaptando los contenidos y los objetivos, pero sin duda una de las experiencias más gratificantes al utilizar la perspectiva de género en los contenidos didácticos es con la Formación de Personas Adultas, donde el debate y la experiencia personal enriquece de manera sorprendente la dinámica del aula.

En cuanto a la formación del profesorado de secundaria en la Comunidad Valenciana, la respuesta que normalmente se obtiene es muy reconfortante, porque a priori parece difícil la inclusión de los referentes femeninos fuera de los típicos listados de mujeres reconocidas en sus especialidades, pero a partir de la presentación de actividades y la participación en talleres motivadores que promuevan la confección de los materiales propios, siempre se obtienen buenos resultados, sobre todo de implicación y de voluntad de crear contenidos igualitarios y solicitar tanto a las autoridades educativas como a las editoriales la inclusión de la perspectiva de género en los libros de texto.

El primer paso ya está dado, difícilmente se puede volver atrás.

CONCLUSIÓN

Realizar la presente propuesta didáctica, *Historia del Arte con perspectiva de género, creación de materiales para Secundaria y Bachillerato*, ha sido posible porque la experiencia nos ha confirmado que la aceptación de la misma es general. Una vez que se ha asimilado la ausencia de las mujeres de los libros de texto, después de aceptar que hay que dar presencia a los referentes femeninos para educar en igualdad en las aulas, lo único que hay que hacer es ponerlo en práctica, sea por parte de las diferentes conserjerías de educación existentes con medidas legislativas, sea porque la demanda obligue a las editoriales a rediseñar los temarios y sobre todo porque por parte del profesorado conlleve una implicación de forma decidida en aulas que promuevan la igualdad, junto a un alumnado comprometido para que cambie la realidad actual donde la mitad de la población no está representada.

El Arte a su vez permite crear un ambiente más relajado, comentar obras, visitar museos reales o virtuales, discernir entre estilos, características autorías permite clases más dinámicas donde la introducción de contenidos comprometidos se realiza mediante el debate, la curiosidad y la crítica fundamentada.

A la pregunta de: ¿No hay mujeres artistas? Sí, las hay, pero están invisibilizadas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caso, A. (marzo 2019). Página web. <https://www.angelescaso.com/> (marzo 2019)
- Fernández Arrilaga, I., Sanjuán Sanjuán, E., Blanco Fernández, M., Puigcerver Viudes, A.J. (2017) ESO en femenino. Publicaciones Universidad de Alicante
- López-Navajas, A. (2014) *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento oculta*. Revista de Educación, 363. Enero-abril 2014. Ministerio de Educación

ANÁLISIS SOBRE EL ESTUDIO DE LA HISTORIA MODERNA EN UN INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN TERRITORIO CERVANTINO

JUAN DE Á. GIJÓN GRANADOS

(IES. Atenea, Alcalá de Henares)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.15

INTRODUCCIÓN

El IES Atenea se ubica en Alcalá de Henares, ciudad Patrimonio de la Humanidad, en donde residen unos 200.000 habitantes. Es una ciudad residencial del área metropolitana de Madrid con cierto peso del sector secundario y con cada vez mayor del sector terciario. Su prosperidad es normal por la evolución socioeconómica de un país del suroeste de la Unión Europea. Una ciudad con frecuentes visitas turísticas por su casco histórico en donde se sitúa la Universidad¹ creada por el Cardenal Cisneros en el siglo XVI y que atrae también a una población flotante en edad universitaria. A los pasos de Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Calderón de la Barca o Ignacio de Loyola les siguen otros tantos estudiantes llegados de los barrios de la ciudad, de otras urbes españolas y de todas partes del mundo.

Su ubicación en el entorno del río Henares permite una formación integral de nuestros alumnos en la ecología y en el medio ambiente. Tradicionalmente el centro desarrolla proyectos de innovación obteniendo numerosos galardones como el Premio Giner de los Ríos, Premio Nacional de Innovación Educativa, Premio Blogs Educativos, Premio País de los Estudiantes, Premio Investiga a través del entorno e Innova, etc. En nuestro centro de secundaria los alumnos son en un 80 % hijos de familias que han venido a residir en Alcalá de Henares

1 En el siglo XVII se titulaba “in universidad complutense” que posteriormente ha bautizado a la de Madrid. Teresa Galeote, *La Universidad de Alcalá de Henares en el contexto político del siglo XIX*, Madrid, [S. E.], 2003, p. 98.

en los últimos años y sus padres, inmigrantes de Madrid y otras provincias, no han nacido en esta ciudad. Además, hay un porcentaje significativo de una población inmigrante de más allá de nuestras fronteras con un 20 % del alumnado.

En el entorno se encuentran recursos que pueden servir de apoyo a nuestros alumnos como complemento a la labor del Centro: Instalaciones deportivas, bibliotecas municipales, centros culturales, etc. En la actualidad existen en Alcalá de Henares, además de centros de infantil y primaria, 13 Institutos públicos de Enseñanza Secundaria, una Escuela de Hostelería, la Universidad de Alcalá, el Centro de Adultos, la Escuela Oficial de Idiomas y el Conservatorio Profesional de Música, lo que hace que la oferta educativa local sea amplia, más la cercanía de Madrid y Guadalajara que pueden permitir un mayor desarrollo en este aspecto.

Los alumnos del centro tienen una clara diferencia entre los que viven en un barrio popular (San Vidal) con viviendas más modestas y de protección oficial frente a los que residen en una zona residencial suburbana limítrofe con el centro compuesta por viviendas unifamiliares construidas en los años 2000-2008. Es habitual que la mayoría de los alumnos que realizan la prueba EVAU pertenezcan a esta última zona residencial. Las expectativas familiares de cada barrio son distintas y ello se traduce en esta profunda división, aunque evidentemente tenemos ejemplos de superación personal. En los últimos años el porcentaje de alumnos del barrio de San Vidal que asistieron a EVAU se ha ido incrementando, poco a poco.

PROPUESTA DIDÁCTICA

A. TERRITORIO CERVANTINO

Miguel de Cervantes, por su nacimiento en Alcalá en 1547, tiene una especial presencia en la ciudad. No solo por la existencia de su turística casa natal cercana a su plaza principal bautizada como Cervantes. Anualmente el premio de literatura en lengua castellana Miguel de Cervantes es entregado desde 1976 a un autor que haya contribuido al patrimonio cultural hispánico de forma decisiva.

Las actividades que se han desarrollado en los últimos años en este centro han sido múltiples. En el curso 2016-2017 participamos en un taller multidisciplinar organizado por los Departamentos de Lengua Castellana y Literatura,

Educación Plástica y Visual más Música, en colaboración con la Fundación Cultural de la Editorial SM que aportó material y un técnico especialista. La actividad duró un trimestre y participaron grupos de 2º ESO.

A partir del estudio de la vida y obra de Cervantes elaboraron documentos (portfolio individual) de las actividades realizadas y de los proyectos propuestos. Cada área multidisciplinar elaboraba uno. Lengua proponía un soneto lírico o narrativo a partir de una serie de temas cervantinos, Plástica visualizaba los relatos en imágenes y Música daba cobertura musical al soneto. Al final del trimestre todos los trabajos fueron expuestos y representados por los alumnos. El Departamento de Música lo plasmó en forma de danza. En el acto de graduación de 2º de Bachillerato uno de los grupos expuso el resultado final de los trabajos realizados.

En el curso 2017-2018 grupos de 2º ESO y 3º ESO colaboraron en un proyecto dirigido por el Departamento de Lengua y Literatura junto al vecino IES Alonso Quijano (Alcalá de Henares) en colaboración con el Museo Casa Natal de Cervantes titulado “Un guión para Cervantes”. Consistió el trabajo en, a partir de una visita a la Casa Museo y el estudio de la vida y obra de Cervantes, seguir los pasos para la creación de un cortometraje. Desde la elaboración del guión a su filmación pasando por la labor actoral (se contó con un actor profesional del Teatro Abadía, Madrid) y la labor de producción y planificación del rodaje que se produjo a lo largo de un día en la propia Casa Museo. Este documento está expuesto en la web del instituto².

En los dos talleres se produjeron dos experiencias muy motivadoras para los alumnos por su carácter práctico, novedoso y participativo. En el curso actual se sigue trabajando a través de lecturas y los contenidos propios de la materia de Lengua y Literatura. Es habitual la visita anual a la Casa Natal y trabajar la obra de Cervantes en los distintos niveles de ESO y Bachillerato.

Este conocimiento sobre el hecho cervantino se traduce en los cuestionarios con un alto porcentaje de conocimiento sobre la relación entre el escritor y Alcalá de Henares, donde fue bautizado en la Capilla del Oidor de la Iglesia de Santa María la Mayor el domingo 9 de octubre de 1547. Los turistas pueden ver su partida de bautismo expuesta todos los aniversarios en su capilla bautismal.

2 <http://ies.atenea.alcala.educa.madrid.org/cv/>

B. LOS CONTENIDOS Y EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA MODERNA DE ESPAÑA EN NUESTROS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Los contenidos de historia³ se reparten en la ESO desde el primer curso hasta el cuarto. En los dos primeros cursos no hay contenidos de historia moderna por lo que quedaron descartados para este estudio. En 3º ESO PMAR-2 (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento) en la asignatura “Ámbito Lingüístico y Social” se estudia la historia moderna española de los siglos XVI-XVII y paralelamente la historia del arte de estos siglos, junto a contenidos de geografía, demografía, economía, lengua y literatura. Semanalmente esta asignatura tiene una carga lectiva de 9 horas.

En la Comunidad de Madrid se desarrollan dos programas ligados a la lengua francesa, alemana e inglesa, donde predomina esta última. Con el apoyo de profesores de conversación nativos se distinguen dos tipos de enseñanza:

- Sección Bilingüe. Los alumnos cursan en otro idioma la asignatura de Geografía e Historia y otras hasta completar más de la mitad del horario.
- Programa Bilingüe. Los alumnos cursan una asignatura impartida en otro idioma alcanzando 7/9 horas en ese idioma.

Los cursos de la sección bilingüe de 3º- 4º ESO tienen los mismos contenidos que la sección de programa. En 3º ESO los contenidos van desde el inicio de la Edad Moderna hasta el siglo XVII español y europeo, además de la geografía económica que completa el curso. Los alumnos de 4º ESO inician el curso con el estudio del siglo XVIII y el final del Antiguo Régimen, que completa una historia que llega al siglo XXI. En los cursos de 3º- 4º ESO la carga lectiva semanal es de 3 horas.

Sin embargo, en Bachillerato nuestras asignaturas tienen 4 horas de carga lectiva semanal. En 1º de Bachillerato los alumnos que cursan la asignatura optativa

3 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, 3 de enero de 2015. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 29 de enero 2015. DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOCM, 20 de mayo de 2015. Orden 1459/2015, de 21 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los Planes de Estudio de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid. BOCM, 25 de mayo de 2015.

“Historia del Mundo Contemporáneo” (Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales) se asoman a contenidos que arrancan con el final del Antiguo Régimen y las Revoluciones Atlánticas hasta el mundo actual. No desarrollan contenidos sobre la historia moderna de España. En 2º de Bachillerato todos cursan la asignatura troncal “Historia de España” con unos contenidos que van desde las raíces históricas de nuestra prehistoria hasta la actual España democrática. Los contenidos hasta el siglo XVIII tienen un tratamiento más superficial que la historia de España de los siglos XIX y XX. Nuestra asignatura es obligatoria en la prueba EVAU por lo que el alumnado está muy motivado para conocer los contenidos.

C. LA ENCUESTA DE LOS ALUMNOS

Los conocimientos que presentan estos 400 alumnos sobre la Edad Moderna arrojan unos resultados nada sorprendentes con porcentajes bajos en todas las preguntas en contraposición con la única de conocimiento histórico local, la de Cervantes. En primer lugar, debemos indicar que al rellenar los tres cuestionarios de los siglos XVI-XVII-XVIII un porcentaje muy alto, sobre todo en los cursos inferiores estudiados, han dejado en blanco por dejadez (holgazanería propia de su edad) junto a otro nutrido grupo (sobre todo en ESO) que han contestado con bromas. Por ejemplo, ante la pregunta “¿cómo se bautizó la cultura en el siglo XVII?”: muchas respuestas eran “con agua” o cosas similares. Por tanto, hay que medir muy bien las palabras de un cuestionario para alumnos de la ESO para evitar estas salidas de tono.

Esta falta de madurez también se puede apreciar en la pregunta sobre si han formado parte del programa de bilingüismo porque en muchos casos no lo señalan, aunque por grupos se sabe su procedencia en la ESO. No hay diferencias apreciables entre sección y bilingüismo. En general los alumnos que han repetido curso o tienen dificultades en su aprendizaje (PMAR-2 y otros) tienen un rendimiento menor en los cuestionarios, tanto en la ESO como en Bachillerato.

Al igual que existe gran diferencia entre PMAR-2 y 3º-4º ESO, también existe entre 1º y 2º de Bachillerato. En relación a estos últimos cursos no hay gran diferencia en las respuestas entre los 4 grupos de 1º de Bachillerato (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales), sin embargo, en los tres grupos de 2º de Bachillerato destaca de manera sobresaliente el Grupo A (Ciencias), sobre el B y el C (Humanidades y Ciencias Sociales), lo que implica un mayor estudio sobre nuestra materia. Un fenómeno ligado a la fuerte competitividad para obtener una buena nota en el examen de EVAU que determinará sus próximos estudios universitarios.

Sobre el siglo XVI se da la circunstancia que en PMAR-2 en el momento de rellenar el cuestionario habían trabajado los siglos XVI-XVII y, sin embargo, 3º ESO había dejado esta materia para el tercer trimestre del curso. Esta organización interna del Departamento de Geografía e Historia implica que si los cuestionarios se hubiesen rellenado a final de curso los resultados en 3º ESO hubieran sido muy superiores a lo que reflejan los que se presentan en este estudio. Esto lleva a observar como la mitad de los alumnos de PMAR-2 conocen que los Reyes Católicos fueron los monarcas que construyeron el Estado Moderno en España, conocimientos sobre la Inquisición similares en porcentaje a 2º de Bachillerato y son líderes en porcentaje ante la pregunta sobre los protagonistas en el descubrimiento, conquista y colonización de América. Aunque es evidente que los resultados arrojan un mayor conocimiento en todas las preguntas de los grupos de 2º de Bachillerato. Destaca una pregunta en la que los cursos inferiores no entienden dado que su contenido se trabaja en 2º de Bachillerato. El sistema polisinodial es un contenido que, bajo este nombre, no es conocido en los cursos inferiores aunque han tenido noticias sobre los consejos de la Corte. También, como es lógico, sobre las políticas exteriores de Carlos I y Felipe II destaca en su conocimiento 2º de Bachillerato.

Sobre el siglo XVII de nuevo se ve el mismo fenómeno con PMAR-2 que con más del 65 % conocen los motivos de la expulsión de los moriscos estando al mismo nivel y superior sobre los validos o citando (según su opinión) el acontecimiento más importante del siglo XVII. Salvo alguna cuestión aislada se observa como 2º de Bachillerato domina sobre el resto de cursos el porcentaje de conocimientos sobre el siglo XVII. Sin lugar a dudas es el peor siglo conocido de los tres estudiados. Cabe señalar que ni la mitad de los alumnos de 2º de Bachillerato conocen que es la Casa de Austria la dinastía que reina en España ni el motivo del cambio dinástico. Sin embargo todos los cursos conocen la relación de Cervantes con Alcalá de Henares entre un 50-75 % de los alumnos. El trabajo sobre este personaje de diferentes departamentos en el centro ha implicado un mayor conocimiento sobre el autor de Don Quijote.

Sobre la historia del siglo XVIII al no ser materia de PMAR-2 ni 3º ESO estos alumnos prácticamente lo han dejado en blanco, mientras que en 4º ESO aparecen respuestas, aunque en muchos casos erróneas. Ningún ministro destaca entre los conocimientos de ESO y 1º de Bachillerato quedándose en un 20 % para señalar a Godoy en 2º de Bachillerato. La política internacional y América apenas dejan rastro entre estos alumnos, siendo algo mayor su conocimiento sobre la Guerra de Sucesión y la sociedad dieciochesca.

CONCLUSIONES

En general el alumnado es incapaz de desarrollar un eje cronológico sobre los siglos XVII-XVIII, aunque un 20 % de los alumnos de 4º ESO han sido capaces de confeccionar un simple eje cronológico con el inicio y final de la Edad Moderna. En este se puede observar que los límites inferiores han variado entre el descubrimiento de América y la caída del Imperio Bizantino mientras que la respuesta sobre el límite superior siempre ha sido la Revolución Francesa.

El porcentaje que distingue entre Austrias y Borbones es muy bajo en la ESO y destaca que solamente la mitad de los alumnos de 2º de Bachillerato lo conocen a dos meses de las pruebas EVAU, siendo frecuente la confusión entre una dinastía y otra. El acontecimiento más sobresaliente de los diferentes siglos, en su opinión, ha sido (por error) el descubrimiento de América para el XVI en los cursos de ESO mientras que en Bachillerato quedaba la respuesta en blanco o señalaba cada uno un acontecimiento distinto. En el siglo XVII las respuestas quedaban vacías o se aludía tanto a la crisis de 1640 como a la expulsión de los moriscos. Para el XVIII destaca la Revolución Francesa.

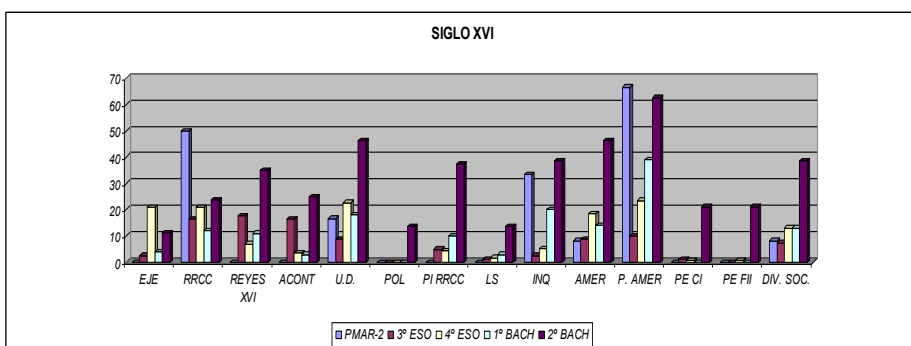
El conocimiento sobre nuestros reyes en los siglos modernos hace confundir el término con “contemporáneos” por lo que han paseado en negro sobre blanco Sus Majestades Juan Carlos I y Felipe VI en los cuestionarios de la ESO. También algunos alumnos se enredan entre Antiguo Régimen y el régimen Franquista y así transportan al dictador a los siglos modernos. Volviendo al trono son más conocidos los monarcas del XVI que los de los siglos XVII-XVIII. También confunden muchos alumnos a Isabel I con Isabel II. Por supuesto que los moriscos para una inmensa mayoría eran “musulmanes”, la Inquisición está ligada a la brujería con frecuentes quemados y nuestros ancestros del siglo XVI, según opinión de bastantes alumnos, fueron a América a matar a los indígenas y saquear lo que no era suyo. Versión ciertamente extendida entre inmigrantes de ultramar. Quizás habría que proporcionarles mejores fuentes para el conocimiento de algunos capítulos de la historia.

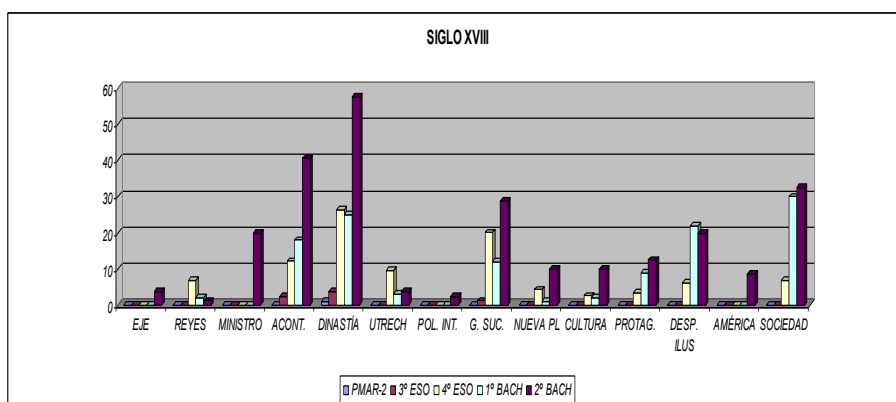
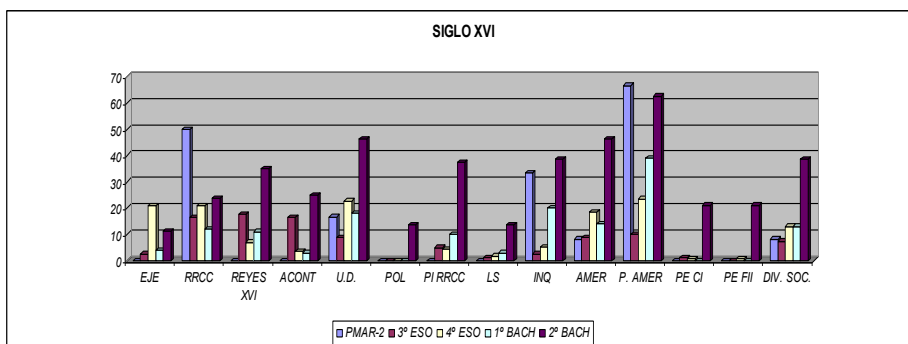
En la pregunta sobre la cultura en el siglo XVII las respuestas válidas se han repartido entre el Siglo de Oro y el Barroco. Y para el XVIII la Ilustración ha dejado a oscuras a los alumnos que en algunas respuestas (procedentes de 2º de Bachillerato, Historia del Arte) han reflejado el Neoclasicismo. Sobre la sociedad en la España Moderna y la explicación sobre la sociedad estamental los datos arrojan que un tercio de los inscritos en Bachillerato lo desarrollan bien mientras que en la ESO el desconocimiento es general con porcentajes demasiado bajos

para unos conocimientos tan sencillos sobre la historia de los privilegiados y no privilegiados de la Edad Moderna.

La encuesta sobre una muestra de 400 alumnos de Alcalá arroja un desconocimiento general sobre la historia moderna con valores diferentes según el contenido de cada pregunta, pero no debe ser muy diferente del resto de etapas de nuestra historia. Sin embargo, cabe señalar el alto porcentaje de conocimiento sobre un aspecto local aunque el personaje sea de talla internacional. La causa ha sido su inclusión como contenido multidisciplinar en diferentes asignaturas que han planteado distintos trabajos sobre el autor.

Esta idea sería beneficiosa para el conocimiento de la historia moderna si conceptos como la limpieza de sangre, las dinastías regias, la política interior y exterior con sus conflictos bélicos, la Santa Inquisición, los validos, los moriscos, la crisis de 1640, la cultura, la sociedad o el encuentro con América y su organización posterior se tratasen en un proyecto de centro de forma coordinada trabajando los contenidos en diferentes asignaturas. Pongamos a jugar a baloncesto al equipo de cristianos viejos contra los cristianos nuevos, a dibujar a los validos de Su Majestad con diseños exclusivos, filosofemos sobre 1640, traduzcamos a otros idiomas los nombres de los reyes, en religión observemos el impacto de las diferentes culturas por el encuentro con América, sumemos y restemos moriscos españoles, cantemos canciones sefardíes, en tecnología fabriquemos los barcos del descubrimiento, etc. Y sobre todo pongámonos a trabajar con profesores que tengan una estabilidad docente en un centro durante años y que sepan trabajar en equipo.





APÉNDICE DOCUMENTAL

A continuación, se muestran los tres cuestionarios utilizados tal y como se entregaron a los alumnos.

[I- Siglo XVI] Proyecto: Análisis sobre el estudio de la historia moderna en un instituto de enseñanza secundaria en territorio cervantino (IES. Atenea, Alcalá de Henares). **NO HAY QUE PONER**

TU NOMBRE.

CURSO: _____ PROCEDENCIA DE LA ESO: BILINGÜE (SI-NO) Rodea con un círculo.

Repetiste algún curso (SI-NO). ¿Cuál o cuáles? _____ . FECHA DE

NACIMIENTO: __/__/____

Contesta a las preguntas sinceramente sobre tus conocimientos sobre la historia de la Edad Moderna.

1. Realiza un eje cronológico sobre el inicio y el final de la Edad Moderna, reflejando la fecha y acontecimiento inicial junto con la fecha y acontecimiento final.
2. ¿Qué rey, o reyes, crees que construyeron el Estado Moderno en España?
3. Cita los reyes españoles del siglo XVI por orden.
4. Cita el acontecimiento más sobresaliente que se produjo en el siglo XVI, según tu opinión.
5. Explica con brevedad la unión dinástica de los Reyes Católicos.
6. ¿Qué es el sistema polisinodial?
7. Sabrías citar algunos acontecimientos de la política internacional de los Reyes Católicos.
8. ¿Qué es la limpieza de sangre?
9. ¿Qué era el tribunal de la Santa Inquisición?
10. ¿Sabrías distinguir en la América española entre descubrimiento, conquista y colonización?
11. Cita algunos protagonistas en el descubrimiento, conquista y colonización de América.
12. Menciona los principales acontecimientos en la política exterior de Carlos I (1516-1556).
13. Menciona los principales acontecimientos en la política exterior de Felipe II (1556-1598).
14. Explica cómo era la división social en la España de la Edad Moderna.

[II- Siglo XVII] Proyecto: Análisis sobre el estudio de la historia moderna en un instituto de enseñanza secundaria en territorio cervantino (IES. Atenea, Alcalá de Henares). **NO HAY QUE PONER**

TU NOMBRE.

CURSO: _____ PROCEDENCIA DE LA ESO: BILINGÜE (SI-NO) Rodea con un círculo.

Repetiste algún curso (SI-NO). ¿Cuál o cuáles? _____ . FECHA DE

NACIMIENTO: __/__/____

Contesta a las preguntas sinceramente sobre tus conocimientos sobre la historia de la Edad Moderna.

1. Realiza un eje cronológico sobre el siglo XVII indicando 5 cuestiones además de reflejar una fecha y acontecimiento inicial junto con una fecha y un acontecimiento final. (En total 7 acontecimientos)
2. ¿Qué reyes gobernaron en España en el siglo XVII?
3. Cita algunos validos del siglo XVII y explica su papel en la monarquía.

4. Cita el acontecimiento más sobresaliente que se produjo en el siglo XVII, según tu opinión.
5. ¿A qué dinastía pertenecen los reyes españoles en el siglo XVII?
6. ¿Sabes en qué fecha y el motivo de la expulsión de los moriscos?
7. Sabrías citar algunos acontecimientos de la política internacional española en el siglo XVII.
8. ¿Puedes explicar brevemente la independencia de Portugal?
9. ¿Por qué la dinastía que gobierna en el siglo XVII en España desaparece en el siglo XVIII?
10. ¿Cómo se bautizó la cultura en el siglo XVII?
11. Cita algunos protagonistas de la historia del siglo XVII.
12. Menciona qué ocurre en 1640 en España.
13. Menciona las causas del descenso demográfico del siglo XVII en España.
14. ¿Cuál era la relación de Cervantes con Alcalá de Henares?

[III- Siglo XVIII] Proyecto: Análisis sobre el estudio de la historia moderna en un instituto de enseñanza secundaria en territorio cervantino (IES. Atenea, Alcalá de Henares). **NO HAY QUE**

PONER TU NOMBRE.

CURSO: PROCEDENCIA DE LA ESO: BILINGÜE (SI-NO) Rodea con un círculo.

Repetiste algún curso (SI-NO). ¿Cuál o cuáles? _____ . FECHA DE _____

NACIMIENTO: ____/____/____

Contesta a las preguntas sinceramente sobre tus conocimientos sobre la historia de la Edad Moderna.

1. Realiza un eje cronológico sobre el siglo XVIII indicando 5 cuestiones además de reflejar el acontecimiento inicial junto con el acontecimiento final. (En total 7 acontecimientos)

1808 1 7 0 0

I-----
-----I

2. ¿Qué reyes gobernaron en España en el siglo XVIII?
3. ¿Sabrías citar algún ministro del siglo XVIII y explicar su papel en la monarquía?
4. Cita el acontecimiento más sobresaliente que se produjo en el siglo XVIII, según tu opinión.
5. ¿A qué dinastía pertenecen los reyes españoles en el siglo XVIII?
6. ¿Sabes la fecha y en qué consistió la Paz de Utrech?
7. Sabrías citar algunos acontecimientos de la política internacional española en el siglo XVIII.
8. ¿Puedes explicar brevemente la Guerra de Sucesión?
9. ¿En qué consistieron los Decretos de Nueva Planta?
10. ¿Qué podrías destacar de la cultura en el siglo XVIII?
11. Cita algunos protagonistas de la historia del siglo XVIII.
12. ¿Qué era el despotismo ilustrado?
13. ¿Cuál fue la política de los reyes españoles en la América del siglo XVIII?
14. ¿En qué consistía la sociedad estamental?

2

**ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

LA HISTORIA DEL ARTE DE ÉPOCA MODERNA NO ES ABURRIDA: LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

AINTZANE ERKIZIA-MARTIKORENA*

(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.16

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende dar a conocer una experiencia didáctica implementada en una asignatura de Historia del Arte en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, cuya herramienta principal es la creatividad. Desde luego que en la universidad no tenemos el secreto para no “aburrir” con la Historia del Arte de época moderna, ni mucho menos, y por esta razón tal vez el título de este artículo pueda resultar demasiado pretencioso. Sin embargo, queremos traer un ejemplo de práctica cuyos resultados han sido muy positivos, para compartirlo con los/las docentes de otros niveles educativos, como un ejemplo más de lo que puede realizarse en las aulas.

Desgraciadamente, no pocas veces detectamos en el alumnado prejuicios sobre el arte de época moderna, tales como que el Renacimiento es aburrido y antiguo, está lejos de la época actual contemporánea y no tiene nada que ver con nuestro mundo, o que el Barroco es exagerado, de mal gusto, demasiado recargado, extremadamente ostentoso y desmesurado, muy religioso –con el rechazo que esto acarrea en muchas ocasiones– y propagandístico en exceso, entre otros epítetos negativos. Por esta razón, el ejercicio que presentamos está diseñado no solo para derribar esos prejuicios sino también para mostrar que la Historia del Arte permite hacer un recorrido muy rico a través de una variedad casi infinita de

* Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco A IT896/16 (2016-2021) *Sociedad, poder y cultura (siglos XIV a XVIII)*.

posibilidades creativas y que, a pesar de que nos separen siglos o milenios, puede ser inspirador para nuestra época.

Queremos aprovechar este pequeño espacio para llamar la atención una vez más sobre la necesidad de establecer lazos entre los investigadores que desde el ámbito universitario generamos nuevos conocimientos sobre la Historia y el Arte de época moderna, cuando estos lazos se tornan imprescindibles en el caso de la docencia. Los/las docentes de educación superior y secundaria debemos estar en permanente contacto para trabajar en un objetivo que compartimos, que es el de educar en valores y en conocimiento.

CONTEXTO DE LA ASIGNATURA *HISTORIA GENERAL DEL ARTE*

La práctica que queremos exponer en este trabajo se implementa en la asignatura *Historia general del arte*, que es una de las asignaturas de carácter obligatorio desarrollada en 2º curso de los tres grados que se imparten en la Facultad de Bellas Artes del Campus de Leioa de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, que son el grado en Arte, en Creación y Diseño, y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. La asignatura es anual, suma 6 créditos ECTS y de su docencia nos responsabilizamos varios docentes del Departamento de Historia del Arte y Música.

Como su propio nombre indica, la materia que impartimos es de carácter general y el programa es tremendamente amplio, ya que abarca las creaciones artísticas desde la Prehistoria hasta el siglo XIX. Se trata de una de las dos asignaturas dedicadas al estudio de la Historia del Arte que estos tres grados tienen en los dos primeros años comunes que comparten, completándose con la titulada *Introducción al arte del siglo XX* impartida en 1º curso.

Las competencias específicas asignadas a nuestro temario están orientadas a adquirir los conocimientos básicos sobre la historia del arte que permitan al alumnado conocer los procesos creativos que les han precedido. De forma resumida, podemos afirmar que pretenden que el alumnado conozca, caracterice y sitúe cronológicamente cada uno de los estilos artísticos de la historia, valorando las distintas aportaciones que han producido cada uno. Asimismo, se pretende que sean capaces de analizar, explicar y aprender los rasgos fundamentales del lenguaje plástico de los estilos artísticos, trazando relaciones entre ellos y, finalmente, es otro objetivo que sepan valorar de manera crítica el arte y el contexto sociocultural que los produjo. Básicamente, se trata de que conozcan la historia, la teoría y el concepto de arte de diversas épocas reflejada

en las producciones materiales, además del contexto en el que se crearon y la función que desempeñaron, para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea. Precisamente es en este último aspecto donde quiere incidir la propuesta práctica que hemos desarrollado durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 y que ahora presentamos.

Además, los objetivos detallados que se han adjudicado a este ejercicio práctico que realizamos contribuyen a alcanzar las competencias de grado, de curso y de asignatura, ya que lo que persiguen es que el alumnado sea capaz de analizar las interconexiones de épocas y estilos de la historia del arte, así como de hallar hilos conductores temáticos y formales que atraviesan la historia. Junto con ello deben apreciar y reconocer que las propias obras de arte han sido una inspiración básica para otras creaciones artísticas posteriores, para finalmente ser capaces de encontrar la inspiración en la historia del arte para una creación propia, que puede ser temática, formal o de cualquier otra naturaleza. Es por ello que la práctica que se les propone, centrada en la creatividad, consista en crear una obra de arte propia basándose en una obra histórica.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El trabajo que se plantea al alumnado es la creación de una producción artística nueva que consista en una reinterpretación o relectura de otra pieza artística de la historia, y defenderla públicamente en clase, para poder generar un pequeño debate histórico y artístico en torno a ambas piezas.

El ejercicio se ha diseñado en un formato de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología activa estandarizada, afianzada y bien contrastada (Blumenfeld et al., 1991), y además ha gozado del amparo del Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU (SAE-HELAZ) porque la idea procede de un proceso formativo en metodologías activas del plan de Formación docente del Profesorado Universitario (FOPU) en el que participamos. Como es preceptivo en este método, se formuló una pregunta detonante y un escenario que creara un marco para que el alumnado trabajara en su proyecto. En este sentido, el escenario consistía en numerosos ejemplos de artistas contemporáneos que habían empleado obras históricas como inspiración y proponían una reinterpretación de la misma y de su contexto original, tales como Jeremy Deller, Vic Muniz o Victoria Diehl (aunque hay que advertir de que la lista es interminable) de tal manera que la pregunta detonante inevitablemente es “¿La Historia del Arte puede servir de inspiración para el arte contemporáneo?”.

Como esta metodología activa pretende que el alumnado sea el protagonista principal de su proceso de aprendizaje, la creación de una obra de arte nueva apoyándose en una histórica requiere una investigación histórico-artística de la pieza antigua escogida, de su estilo, de la época que lo produjo, del sentido que tuvo en su contexto histórico, de la función que ejercía, del porqué de la forma artística concreta que presenta, etc. Es decir, deben realizar por su cuenta y fuera de clase una investigación lo suficientemente profunda para comprender la obra antigua, para poder así reinterpretarla. Para ello, el alumnado se ve obligado a consultar fuentes de diversa índole, desde bibliografía especializada —ya sea historiografía artística o del ámbito de la Restauración artística—, hasta fuentes originales como documentación histórica o textos literarios, además de visualizar un buen número de obras de arte del mismo contexto. Debemos advertir que la profesora debe supervisar este proceso de búsqueda y ejercer una correcta orientación, para evitar el empleo de burdas páginas web con información errónea que lamentablemente son tan abundantes y extremadamente accesibles.

La suma entre las labores de la búsqueda orientada de información, la creación artística y la defensa pública del trabajo, dan como resultado una importante contribución a la adquisición de las competencias específicas de la asignatura y varias de las de los grados. Pero lo importante es que lo hace fomentando la creación artística y estimulando la reflexión, de tal manera que responde con éxito a la renovada taxonomía de Bloom en los procesos más elevados, que es el de la creatividad (Anderson y Krathwohl, 2001). Esto es un hecho relevante en cualquier proceso educativo, pero puede que lo sea más en los citados grados universitarios, creativos ya por definición y, además, con un alto grado de experimentalidad.

Para poder llevar a cabo con éxito la práctica, además de explicar al conjunto del alumnado todos los procedimientos al inicio del curso, se redacta un condicionado completo que tienen a su disposición permanentemente en la plataforma digital de la UPV/EHU, junto con el calendario de las defensas públicas.

De manera resumida, podemos exponer las condiciones de esta manera:

- La práctica es por parejas, aunque excepcionalmente también se acepten trabajos en solitario y en grupos de tres personas. Se invita, además, a que los/las componentes del grupo sean de grados diferentes para fomentar el trabajo en un equipo multidisciplinar, que es una competencia general que comparten los tres grados donde se implementa esta práctica.
- El formato es libre para que cada persona y grupo desarrolle su trabajo en el lenguaje que más cómodo le resulte y para que el condicionante técnico

no obstaculice la creatividad, además de incentivar la experimentación de materiales. Por lo tanto, pueden presentar pinturas, esculturas, vídeos, *performances*, instalaciones, teatros, obras sonoras, etc. Sin lugar a dudas, la variedad de los formatos enriquece sobremanera los resultados.

- La profesora es la responsable de asignar las épocas o estilos a cada grupo de trabajo, pero no así las obras concretas. Acotar la elección de la obra a una época determinada permite concentrar los esfuerzos de búsqueda de información para que el proceso de investigación sea más eficaz, y también permite poner en paralelo las defensas públicas de los trabajos con el desarrollo de los temas teóricos en las clases magistrales, lo cual favorece el diálogo en torno a un tema del programa y afianza los conocimientos adquiridos.
- El día de la defensa pública es necesario entregar un trabajo escrito de unos 6000 caracteres en el que se argumenta el proyecto, exponiendo las razones de la elección, el planteamiento artístico y el proceso de reflexión. Debe contener la bibliografía empleada en el proceso.

Con estas condiciones el alumnado pone en marcha su creatividad y en un amplio plazo de unos meses debe ir elaborando los trabajos.

RESULTADOS DE LA PRÁCTICA

Los resultados necesariamente han sido variopintos durante los dos años de implementación de esta práctica. Desde vídeos hasta instalaciones, pasando por pinturas, collages, indumentarias, cómics, cortometrajes, cuentas en redes sociales, camisetas, fotomontajes o logotipos de hipotéticos negocios. Con algunos de ellos se ha hecho una pequeña exposición virtual en la plataforma digital y las obras físicas han estado expuestas en el aula donde se imparte la asignatura hasta la finalización del curso escolar.

Como muestra de los resultados, queremos exponer la realizada por las alumnas Lucía Sáenz Enríquez e Irati Torre Martell, ambas del grado en Arte, quienes presentaron el trabajo titulado “El Renacimiento y la víctima del neoplatonismo”, en el que analizaban la conocida figura histórica de Simonetta Vespucci (1453-1576) a través de la obra del pintor Sandro Botticelli (1445-1510). A priori la propuesta no parece muy original debido a la gran cantidad de literatura -sobre todo de carácter no científico- que podemos hallar sobre la relación amorosa platónica que debió existir entre ambos personajes históricos del Quattrocento florentino, aderezado con grandes dosis de romanticismo edulcorado. Sin embargo,

la narrativa que adoptó la propuesta artística de estas alumnas fue precisamente poner en cuestión ese mito y plantear una nueva mirada a la figura de Simonetta Vespucci a través de tres pinturas de Botticelli intervenidas por ellas mismas, para así poner en cuestión el ideal de amor platónico que aún perdura -aunque transformada- en la actualidad y el papel que tienen las mujeres en este ámbito.

Nos han llegado descripciones de la llamada “la bella Simonetta”, más o menos detalladas, quién sabe si reales o tamizadas por el ideal neoplatónico, en el que la describen como la encarnación de la belleza femenina y lo que los hombres de aquel contexto esperaban y deseaban de las mujeres como ella: dotada de una belleza sin par y con una inteligencia discreta. Sin embargo nada se dice de su pensamiento, su sentimiento, su personalidad real, su percepción de la vida, sus intereses y gustos, su esencia. Apenas sabemos nada de ella.

Los historiadores del arte han escrito mucho sobre la lectura de las pinturas de Botticelli en clave neoplatónica, considerando a este artista como el ilustrador de aquella filosofía tan en boga en la Florencia del *Quattrocento* (Gombrich, 1983). Concretamente, se acepta que el tipo femenino que este pintor representa repetidamente en sus obras en realidad es un retrato de Simonetta, considerada su musa (y su obsesión), pero especialmente es la representación plástica del ideal de belleza renacentista (Schmitter, 1995), encumbrado por poetas, pintores y pensadores del círculo de los Médici (Allan, 2014).

El objetivo de Irati Torre y Lucía Sáenz no era otro que hacer una propuesta para valorar a Simonetta Vespucci como una persona real, como mujer que fue, y no como idea de belleza o como un concepto filosófico, que es como ha pasado a la historia. Debido a que la imagen construida en torno a ella se debe a Botticelli, también la nueva imagen de Simonetta que ellas plantean debe basarse necesariamente en el mismo artista y en las mismas obras, para poner los dos puntos de vista en paralelo.

Para ello, seleccionaron tres pinturas conocidas del artista florentino realizadas en diversos momentos, pero que comparten musa y modelo para la configuración de la figura femenina y que, además, son las obras más representativas del ideal neoplatónico de belleza. Una es la *Primavera*, ejecutada en 1477-1478 y conservada en la Galleria degli Uffizi de Florencia, la segunda es *Venus y Marte*, de hacia 1483 y ubicada actualmente en la National Gallery de Londres, y la tercera es la más que conocida *El nacimiento de Venus*, conservada igualmente en Florencia y ejecutada hacia 1482-1484.

Las tres tienen el mismo modelo de belleza inmutable y objetiva, el mismo ideal neoplatónico, la misma musa eterna. Pero si cambiamos la musa por la mujer, y enfrentamos el ideal neoplatónico verbalizado por Marsilio Ficino a la

realidad imaginada desde la época actual, nos encontramos con otro Botticelli, otras Venus y otra Simonetta. Por eso nos presentan una mujer real como víctima de la idealización de un pensamiento que la sublimó a concepto y la convirtió en leyenda tras su prematura y dramática muerte.

Sobre una reproducción de estas pinturas a gran tamaño impreso por partes y reconstruido en collage, las jóvenes artistas pintan a la Simonetta “real”, a la mujer que enfermó de tuberculosis y falleció muy joven para convertirse en leyenda. Así, en *La Primavera* (fig. 1) nos presentan a una Simonetta enferma, extremadamente pálida y delgada, con ojos rehundidos, escupiendo sangre, que es como debió morir a la edad de 23 años. En la segunda obra, *Venus y Marte* (fig. 2), Simonetta es un cadáver putrefacto y devorada por insectos, con la carne roída y verdosa, cubierta de gusanos. Y finalmente, en el *Nacimiento de Venus* (fig. 3), pintado cuando Simonetta llevaba muerta cerca de ocho años, aparece en forma de esqueleto, sin rastro de ese cuerpo que tanto halagaron sus contemporáneos, quedando solo su esencia, su estructura interior, su osamenta. Al fin y al cabo, la pintura más conocida de Botticelli y la que mejor representa la belleza ideal neoplatónica, tras la intervención de las artistas, representa la osamenta de la musa, su estructura, lo que la sostuvo en vida, su esencia. Una representa la idea, otra la realidad.



Fig. 1. *La Primavera* de Botticelli reinterpretada por Lucía Sáenz e Irati Torre (2019).



Fig. 2. *Venus y Marte* de Botticelli reinterpretada por Lucía Sáenz e Irati Torre (2019).



Fig. 3. *El Nacimiento de Venus* de Botticelli reinterpretada por Lucía Sáenz e Irati Torre (2019).

El hecho de representar la cruda realidad de la muerte y la destrucción de la vida no es solo un recurso que puede causar impacto en el espectador y llamar su atención, sino que es una pretensión de pensar en la Simonetta real para conducirnos a una interesante reflexión: si no hubiera muerta tan joven y hubiera

envejecido, ¿hubiera seguido siendo musa de Botticelli y los neoplatónicos? ¿Qué es lo que se valoraba -y se valora- de una mujer como Simonetta Vespucci?



Fig. 4. Las tres piezas expuestas en la pared del aula M12 de la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU.

CONCLUSIONES

Como colofón a este artículo nos gustaría resaltar que la adecuación del desarrollo de este trabajo a los objetivos de la asignatura ha sido plena, de tal manera que las alumnas han obtenido con creces las competencias asignadas. Por un lado, han realizado una investigación de los contenidos demostrando conocer y analizar correctamente el Renacimiento en general y la obra de Botticelli en particular, ubicándolo en su contexto histórico y artístico. El trabajo les ha permitido también conocer los postulados fundamentales de la filosofía neoplatónica, tan importante para interpretar estas obras. En el desarrollo de su obra han realizado una interesante reflexión sobre el ideal de belleza del Renacimiento, lo que les ha permitido compararlo con el concepto actual, e incluso ha servido para poner sobre la mesa qué papel han cumplido las mujeres en la filosofía neoplatónica, en la configuración de ese ideal renacentista de belleza y desde qué perspectiva lo interpretamos.

Pero el hecho que más queremos recalcar de esta experiencia es que la principal motivación que el alumnado ha tenido para estudiar Historia del Arte ha sido la creatividad, capacidad esta no muy explotada en nuestro sistema educativo y, sin embargo, muy necesaria en el proceso docente de cualquier asignatura, especialmente en las asignaturas artísticas. Tal vez los grados artísticos donde hemos llevado a cabo la experiencia son el escenario idóneo para fomentar esa creatividad con mirada retrospectiva, pero estamos seguros de que no es el único escenario posible para dejar fluir la inventiva y aprovechar este hecho para trabajar la historia y el arte de época moderna.

Esperamos que el testimonio de un ejercicio que implementamos en la universidad pueda ser útil para los/las docentes de Secundaria, porque los resultados obtenidos demuestran que el alumnado puede llegar a la conclusión de que la Historia del Arte no solo no es aburrida, sino que además es creativa, divertida y útil para la época contemporánea, pero sobre todo, es necesaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, J. R. (2014). *Simonetta Cattaneo Vespucci: Beauty, Politics, Literature and Art in Early Renaissance Florence* (Tesis doctoral). University of Birmingham, Birmingham.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Blumenfeld, P. C. et al (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Gombrich, E. (1983). Las mitologías de Botticelli. Estudio sobre el simbolismo neoplatónico de su círculo. En E. Gombrich, *Imágenes simbólicas. Estudios sobre el arte del Renacimiento* (pp. 63-130). Madrid: Alianza.
- Krajcik, J. S. y Blumenfeld, P. C. (2005). Project-Based Learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-333). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2009). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Schmitter, M. A. (1995). Botticelli's Images of Simonetta Vespucci: Between Portrait and Ideal. *Rutgers Art Review*, 15, 33-57.

APRENDER LA HISTORIA MODERNA DESDE LAS FUENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

VÍCTOR PAMPLIEGA PEDREIRA
ALBA DE LA CRUZ REDONDO

(Universidad de Jaén)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.17

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la Enseñanza Secundaria desde el enfoque actual parte de unos planteamientos excesivamente teóricos que, a menudo, resultan poco atractivos para un alumnado que percibe la historia como una de las materias más aburridas.

A pesar de los esfuerzos que se han estado haciendo en esta línea por parte del profesorado, es grande la distancia que separa a las Ciencias Sociales, y especialmente la historia, de otras asignaturas que han ido modificando sus planteamientos metodológicos para dar cabida a una mayor experimentación y un papel más activo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto hace, además, que no se produzca una transferencia entre la comunidad científica y la docente.

Con este trabajo se pretende aportar una posible vía para dar soluciones a este problema, planteando distintas opciones que faciliten la introducción de fuentes primarias en la enseñanza de la historia, centrándonos en el periodo de la Edad Moderna, de manera que la docencia de esta materia resulte más atractiva para el alumnado y más cercana a la investigación científica que se realiza en la actualidad.

MARCO TEÓRICO

Desde finales de la década de los ochenta del siglo pasado empezaron a surgir investigaciones en torno a la incorporación del archivo en la enseñanza media (García- Baquero, 1987; García y García, 1989; Prats, 1989). Poco después, Estepa (1995, p. 55) afirmaba que era “posible y necesario” que el archivo se convirtiera

en un recurso más en la práctica educativa de la materia de historia. Sin embargo, a pesar de que los archivos tienen un innegable potencial para ser usados en el aula, lo cierto es que ha existido siempre una falta de comunicación entre ambas instituciones. Ni los archivos se han abierto suficientemente a los centros educativos, ni estos han favorecido el contacto.

La enseñanza-aprendizaje de la historia siempre ha entrañado diversas dificultades para el alumnado, especialmente por la abstracción y la reflexión a la que conlleva el tiempo histórico. Además, la historia es considerada como una asignatura de carácter descriptivo y no explicativo (Grupo Valladolid, 1994). Incorporar la investigación como recurso, a partir del uso de fuentes primarias, puede resultar una de las metodologías más potenciales, puesto que integra distintos recursos y estrategias y permite al alumnado una mayor participación y un aprendizaje más activo y constructivista. De hecho, Santisteban, González y Pagés (2010) consideran imprescindible para el desarrollo del pensamiento histórico el trabajo con las fuentes históricas, mientras que Prats (2010, p. 15) va más allá al afirmar:

(...) la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Lo cierto es que, en muchas ocasiones, los propios libros de texto han incorporado documentos de archivo de manera indirecta, a partir de la reproducción de fragmentos. Sin menospreciar este formato, lo cierto es que el uso de estos materiales de forma indirecta y descontextualizada supone una pérdida de parte importante de su potencial, al centrarse únicamente en el contenido. El hecho de que se les presente como cualquier otro texto, evita que “el estudiantado perciba el proceso de investigación histórica, así como la explotación y las posibilidades de la documentación” (García-Morís, 2016, p. 72).

METODOLOGÍA

Para comprobar la veracidad y vigencia de estas afirmaciones hemos querido recurrir a los libros de texto actuales empleados para impartir Geografía e Historia en la educación secundaria en Andalucía.

Estas secciones, que aparecen en todos los niveles y en todos los temas, van alternando los distintos recursos como complemento a la información principal

del tema, de forma que ésta es percibida como el elemento importante que reconstruye el relato histórico por el que luego se pregunta en las pruebas escritas al alumnado, quedando el resto de apartados relegados a un segundo plano también en su propia percepción.

Este papel secundario en el temario de las fuentes históricas y la forma en la que se presentan, como textos extraídos que, aun estando bien referenciados, no facilitan la visualización del documento en su formato original, confirma el presupuesto teórico del que partíamos: la descontextualización del texto provoca una pérdida del potencial uso del documento, lo que se traduce, con relativa frecuencia, en que dichas páginas sean pasadas por alto por el profesorado en la práctica docente cotidiana, dando prioridad a los contenidos puramente teóricos.

Es cierto, en cambio, que sí existe por parte de las editoriales y de los autores de estos materiales un intento por acercar al alumnado al proceso de construcción del relato histórico. Para ello, la mayoría de las editoriales (como Santillana, SM o Vicens Vives, por ejemplo) incluyen, en los temas introductorios y en apartados titulados “Taller de historia” o “Trabaja como un historiador”, en qué consiste el trabajo de un historiador, cómo se realiza una investigación histórica o el tipo de fuentes históricas y su clasificación. No obstante, la mayor parte de las veces el espacio se dedica a explicar cómo realizar un comentario de texto, actividad recurrente en el resto del libro de texto.

Una vez visto el material desde el que partíamos, era necesario comprobar si la presencia de éste era útil para que el alumnado conociera el verdadero trabajo de un historiador y el papel que juegan las fuentes en su desempeño. Para ello, y sin ánimo de ser exhaustivos ni con el objetivo de realizar un estudio estadístico, hemos querido conocer cómo es la percepción que perdura en el alumnado acerca de la enseñanza de la historia en la etapa de educación secundaria. Con este objetivo, realizamos una pequeña encuesta¹ a 130 alumnos/as de la Facultad de Educación de la Universidad de Jaén, apenas dos o tres años después de haber concluido sus estudios secundarios, para comprobar si la práctica docente de las materias de Ciencias Sociales tenía, o no, una imagen peyorativa y, lo que era más relevante para nosotros, si recordaban haber mantenido durante dicha etapa contacto con fuentes documentales, primarias o secundarias. En caso afirmativo,

1 La encuesta fue realizada a 130 alumnos y alumnas de los grados de Educación Infantil y Primaria, en marzo de 2019, de manera anónima y voluntaria. Para la muestra analizada solo se tuvieron en cuenta las realizadas por los nacidos entre 1995 y 1999.

ahondábamos en cómo había sido ese acercamiento y cuál había sido su influencia en la práctica docente.

En la primera pregunta, relativa a la percepción que tenían sobre la práctica de la enseñanza de la historia, solo 46 de los 130 encuestados valoraron su recuerdo de la historia como asignatura de manera positiva, mientras que el resto empleaba para definirla adjetivos como: “Mejorable”, “Bastante monótona”, “Aburrida”, “Nada interesante”, “Pesada”, “Densa”, “Muy teórica, poco práctica”, “Memorística” o, directamente, como “Muy mala”. Pero, además, entre quienes la califican de manera positiva, 15 se limitaban a usar el adjetivo de “buena” y solo diez como “muy buena” o “bastante buena”, siendo destacable que la mayoría de estos casos vinculaban su satisfacción a la labor de sus profesores y a las prácticas docentes que empleaban en clase, y que solían estar vinculadas a actividades fuera de lo “tradicional” y “del libro”.

Mención aparte merecen las preguntas relacionadas con el recuerdo sobre su contacto con las fuentes documentales. A la pregunta sobre si recordaban haber tenido dicho contacto durante sus estudios, 78 personas respondieron afirmativamente y las 52 restantes o no lo recordaban o afirmaron no haber tenido contacto con documentos. Lo llamativo de esta pregunta fue profundizar, en primer lugar, en si reconocían realmente qué eran las fuentes documentales. De las 78 respuestas afirmativas solo 18 hacían referencia a documentos de archivo, publicaciones periódicas o “libros antiguos que traían los profesores”, siendo escasos los que hacían referencia a los libros de texto que, como hemos destacado, contienen extractos de documentos. ¿Qué ocurre, entonces, con el resto de respuestas afirmativas? La decepcionante realidad es que al preguntar qué tipo de fuentes documentales trabajaron en secundaria se produce una confusión con otro tipo de materiales que poco o nada tiene que ver con el objeto de estudio de la historia, a pesar de que en la encuesta se empleó la misma terminología que aparecía en sus libros de textos. Entre las confusiones más frecuentes están las referencias a vídeos documentales (incluyendo los relacionados con ciencias naturales), películas de todo tipo, material audiovisual disponible en internet (YouTube, Wikipedia, blogs, etc.) o fuentes secundarias como artículos, libros o enciclopedias.

Esta confusión generalizada se extiende también a las respuestas que se dan a las cuestiones relacionadas sobre las fuentes documentales con las que les habría gustado trabajar, si bien es cierto que entre las contestaciones que reconocen correctamente el objeto de la pregunta se encuentran elementos interesantes que conviene tener en cuenta, tales como “tratados de guerra”, “diarios”, “notas

antiguas”, “fuentes documentales sobre mi pueblo” o un más genérico “textos originales sobre hechos históricos”, que vienen a confirmar la necesidad de mejorar los materiales docentes para dar respuesta a esta demanda.

De cara a la propuesta que presentamos resultaba también relevante conocer si durante la secundaria habían visitado algún archivo y cómo había sido dicha visita. De quienes recordaban haber visitado archivos durante su etapa escolar algunos lo confundían, nuevamente, con museos, iglesias, castillos, palacios o yacimientos arqueológicos (por no mencionar los que hacían referencia a tipos de documentos como PDF o.doc). Sólo algunos, 11 concretamente, sí que citan visitas a archivos históricos, como el Provincial de Jaén, el del Ayuntamiento de Úbeda y otros similares de los que no recuerdan el nombre. En lo que hubo casi unanimidad fue en reconocer que las visitas, de las cuales solo una fue en formato virtual, sirvieron para ver el edificio, conocer la institución y observar ejemplos de la documentación que conservaban. Naturalmente esto no se tradujo en un trabajo directo con los materiales originales, a excepción de uno de los encuestados, que declaraba la experiencia como muy positiva.

RESULTADOS

Dentro de los resultados, una de las principales conclusiones que podemos extraer es, en primer lugar, la dificultad que tiene el alumnado para comprender qué es una fuente documental, a pesar de que en la encuesta se utilizó la misma terminología que aparecía recogida en los diferentes libros de texto. Como ya se expuso, al ser preguntados por la tipología, la mayoría confundían las fuentes documentales con vídeos y material audiovisual, siendo frecuente las referencias a recursos de internet (YouTube) o documentales de ciencias naturales. En segundo lugar, no fueron capaces de identificar qué es un archivo, siendo frecuente la referencia a museos, yacimientos arqueológicos, edificios históricos o material audiovisual. En este sentido, fue especialmente llamativa la confusión del archivo como institución cultural con archivo como documento informático, lo que indica el nivel de imprecisión conceptual del alumnado.

Sí que existe cierto consenso en considerar que la inclusión de documentación en la práctica docente diaria, así como la visita a archivos, habría sido positiva en caso de haberse realizado, contribuyendo a un mejor conocimiento sobre la historia y a una mejora significativa de la práctica docente.

CONCLUSIONES: APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE TRABAJO

A estas alturas los investigadores están de acuerdo de lo ventajoso que sería incorporar las fuentes primarias al aula, en sus distintas versiones. No obstante, se echa en falta una metodología que establezca una secuencia de trabajo más concreta que facilite la labor de los docentes. Además, la labor de investigación llevada a cabo viene a confirmar estos presupuestos de partida, y las encuestas apuntan a la necesidad de mejorar el material didáctico empleado en la enseñanza de la historia durante la educación secundaria. En este sentido, habría que dar mayor cabida a las fuentes documentales primarias sin fraccionarlas ni descontextualizarlas, así como al trabajo en los archivos y con los archivos, explorando para ello las múltiples posibilidades existentes en la actualidad.

La forma de integrar las fuentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia es variada, tanto como recursos se ponen a disposición de los docentes en el siglo XXI. La primera, más tradicional y fácil de implementar, es la modificación progresiva de los materiales incluidos en los libros de texto, de manera que se mejore la percepción del alumnado, se transmita en qué consiste realmente el trabajo de un historiador y cómo las fuentes documentales y el análisis de las mismas es la base de la construcción del relato histórico, sobre todo para periodos como la Edad Moderna. Si bien es cierto que los actuales libros de texto incluyen, como ya hemos mencionado, textos perfectamente referenciados, tales como la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789 o artículos de la Enciclopedia, la forma de presentarlos, extractados y descontextualizados, no resulta útil ni atractivo, contribuyendo a la mala imagen de la materia.

Sin embargo, los libros de texto no son la única posibilidad que nos encontramos y, atendiendo a la opinión del alumnado, aunque sea un paso necesario, es el menos eficaz. Otra de las prácticas docentes más extendidas es la realización de salidas didácticas de todo tipo, incluyendo, sobre todo para los cursos superiores, la visita a algún archivo histórico. Este tipo de actividad suele concebirse como una visita convencional más dirigida a conocer las instituciones y los edificios que las albergan, que en muchos casos son importantes edificios monumentales de los centros históricos de las ciudades. El cambio fundamental que debe producirse es el de permitir la interacción al alumnado con el propio material, con las cautelas y precauciones necesarias para evitar un deterioro de la documentación, pero facilitando la comprensión de la tipología documental y su importancia en la investigación histórica.

En el caso de poder realizar una salida didáctica, hay que intentar aprovechar los archivos donde, por determinadas circunstancias, el acceso sea más fácil y los obstáculos puedan ser solventados. Entre los más adecuados para la realización de prácticas *in situ* se encuentran los archivos municipales, los archivos parroquiales, los archivos históricos provinciales, los archivos de las diputaciones y las hemerotecas. Por poner solo algún ejemplo, en los archivos municipales es posible trabajar con libros de actas capitulares, padrones, construcciones públicas, resultados de selecciones, catastro, autos criminales o documentación de instrucción pública y beneficencia (Estepa, 1995), mientras que en los archivos parroquiales es posible consultar documentación fundamental para la vida cotidiana y la familia, como las actas de bautismo, matrimonio y defunciones.

Otra alternativa ya explorada para niveles educativos inferiores con relativo éxito, sobre todo para educación infantil, es el uso de reproducciones. Este tipo de material didáctico permite que el alumnado de cualquier nivel pueda trabajar con la documentación sin poner en riesgo su conservación a la vez que presenta evidentes ventajas didácticas: rompe la monotonía propia de las clases teóricas basadas en el libro de texto, facilita el contacto con un documento íntegro y permite un aprendizaje constructivista por parte del alumnado.

Por último, y aunque a estas alturas del siglo XXI resulte ya incluso obsoleto, la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, con sus problemas y dificultades, es ya una realidad que abre un inmenso abanico de posibilidades, también en este campo. En este punto, conviene matizar que los libros de texto actuales ya incluyen infinidad de material didáctico accesible desde cualquier ordenador a través de la red, así como enlaces a páginas de interés, como la de los propios archivos históricos. Sin embargo, tal y como ocurría con los textos impresos, la forma de presentarse y las actividades que se plantean para trabajar con ellas les confieren un papel secundario en la práctica docente, sin incorporarse plenamente en el aula. Es necesario que este tipo de recursos ocupen un nuevo protagonismo. La cantidad de documentación digitalizada aumenta a diario de manera exponencial gracias a los esfuerzos de los archivos, lo que proporciona nuevas oportunidades para utilizar la variada tipología documental con los alumnos y alumnas en todos los periodos históricos, pero muy especialmente para las Edades Moderna y Contemporánea.

La consulta digital de los fondos también tiene, por tanto, un gran potencial. En primer lugar, elimina los problemas de organización que pueda plantear la salida didáctica, facilitando desde la comodidad del aula el acceso a los recursos, gracias al gran avance que han experimentado las bases documentales en línea en los

últimos años. Además, el hecho de incorporar la tecnología a la investigación histórica, acerca al alumnado (todos nativos digitales) al proceso. Algunas de las bases que más posibilidades ofrecen son las colecciones de prensa, libros o documentos digitalizados de la BNE (www.bne.es); el Patrimonio Histórico Documental Español de la red de centros del Portal PARES (<http://pares.mcu.es/>); las colecciones digitales de la Biblioteca Tomás Navarro del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC (<http://biblioteca.cchs.csic.es>) o los fondos de la Biblioteca Virtual Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/>) (Inarejos, 2017, p. 160).

A la hora de trabajar en el aula, sea con reproducciones o con búsquedas digitales, hay que tener en cuenta que estos materiales son un complemento y nunca un sustituto al libro de texto. Además, es imprescindible seleccionar previamente aquellos que, por sus características lingüísticas e intelectuales (legibilidad, contenido, complejidad y terminología) pueden resultar más adecuados para nuestro alumnado, en función de la etapa educativa. Esto no significa, ni mucho menos, que debamos centrarnos en textos simples que faciliten en exceso la información puesto que, de ser así, no estaríamos propiciando la investigación ni la reflexión (Estepa, 1995).

Una vez hecha la selección de la documentación, acorde al nivel del alumnado y el curso al que se destina, es imprescindible una correcta programación didáctica, de manera que se saque el máximo partido a las fuentes. Para ello, al trabajar con fuentes primarias, es posible aplicar el modelo de tres fases de Tribó (2005), consistente en una primera fase de toma de contacto con la documentación a través de la lectura y el vaciado de la información que contiene; una segunda fase de interpretación de las fuentes y una tercera de construcción del conocimiento, un proceso similar al de los propios investigadores.

Estas tres opciones, aunque apenas esbozadas, presentan ciertos inconvenientes que conviene tener en cuenta, pero también importantes ventajas.

Entre los inconvenientes conviene destacar:

- La falta de formación del profesorado: muchos de ellos ni siquiera han visitado un archivo a lo largo de su carrera académica y/o profesional.
- El escaso interés en el recurso: en parte por la falta de formación e información sobre sus aplicaciones didácticas y el interés que puede despertar en su alumnado.
- Imagen peyorativa del archivo como lugar oscuro, polvoriento y viejo, pensado para un perfil de personas “eruditas” y poco accesible para personal no especializado.
- La importancia y fragilidad de la documentación original y el peligro que supone exponerla al alumnado.

- Los problemas de catalogación en algunos archivos, donde ni siquiera se han informatizado los registros, siendo difícil el uso y manejo de las búsquedas sin conocimientos previos.
- La falta de infraestructuras adecuadas para organizar actividades con un grupo numeroso.
- La escasez de personal en los archivos para poder atender convenientemente a un grupo de estas características sin desatender al resto de usuarios habituales.

Conviene destacar que, muchos de estos inconvenientes, solo se relacionan con las visitas físicas al archivo, no afectando ni al uso de reproducciones en el aula ni a la consulta digital de los fondos, cuando es posible. Además, no son pocas las ventajas que presenta incorporar la documentación en la práctica docente en secundaria:

- Otorgar al alumnado un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los procesos de investigación.
- Facilitar el proceso de reconstrucción histórica y, por lo tanto, la asimilación y comprensión de los contenidos de la materia.
- Ayudar a comprender el proceso de construcción del relato histórico y el carácter científico de la disciplina.
- Permitir un acercamiento al entorno y al medio cuando se trata de fuentes locales (lo más recomendable para trabajar con este recurso en esta etapa).
- Despertar el interés del alumnado por los papeles que documentan su pasado es una forma de fomentar la valoración del patrimonio y, por tanto, enfocarlos a su conservación.

Conviene tener presente que, a pesar de las innegables ventajas, tal y como ocurre con cualquier otro recurso, los resultados dependerán en gran medida de la aplicación de la metodología, de la implicación del profesorado y del grado de motivación conseguido en el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la historia. *Revista Tría*, 2, 53-73.
- Fernández Casildo, M. (2008). La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo. En X. Pereiro; S. Prado; H. Takenaka (Coord.) *Patrimonios culturales:*

- educación e interpretación: cruzando límites y produciendo alternativas (pp. 109-214). Ankulegi Antropologia Elkartea.
- García, E. y García F. (1989). Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Diada.
- García-Baquero, G. (1987). Archivos municipales y parroquiales. Su interés en las Enseñanzas Medias. *Apuntes de Educación*, 27, 13-15.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.
- Grupo Valladolid (1994). La comprensión de la Historia por los adolescentes. Valladolid: Universidad de Valladolid, ICE.
- Inarejos Muñoz, J.A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 157-166.
- López del Amo, M^a I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el Bachillerato. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20, 81-90.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias “Germania-75” e “Historia 13-16”. En *La enseñanza de las ciencias sociales*, (pp. 201-210). Visor.
- Prieto, J.A.; Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 1-14.
- Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coord.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Tribó Travería, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia. Barcelona: Horsori.
- Valle Taimán, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20 (38), 81-106.

INNOVACIÓN Y PRÁCTICAS DE AULA A TRAVÉS DE DOS PROPUESTAS: ADMINISTRAR LA MONARQUÍA HISPÁNICA Y VIAJAR POR LA ESPAÑA ILUSTRADA

JUAN DÍAZ ÁLVAREZ, CARLA RUBIERA CANCELAS,
FERNANDO RODRÍGUEZ DEL CUETO, MARÍA ÁLVAREZ FERNÁNDEZ,
JORGE MUÑIZ SÁNCHEZ

(Universidad de Oviedo)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.18

INTRODUCCIÓN

La estructura del Grado en Historia de la Universidad de Oviedo distingue entre sesiones teóricas y clases prácticas. Esta dualidad, en muchas ocasiones, coarta la actuación del docente y la planificación de la docencia. Trabajar las últimas desde la innovación tiene los objetivos de optimizar el tiempo invertido, implementar los conocimientos del alumnado en aspectos más pormenorizados imposibles de tratar en las clases teóricas por lo ajustado del calendario escolar, trabajar desde un posicionamiento transversal, e ir más allá de meros ejercicios repetitivos centrados en los comentarios de textos y de mapas históricos, gráficos o imágenes, que en ocasiones están descontextualizadas de la carga teórica.

Las propuestas que sugiero en esta comunicación están vinculadas, en lo cronológico, a la Historia Moderna; en lo geográfico, a la Europa occidental; en lo temático, a la administración de la Monarquía de los Austrias y al viaje como fenómeno sociocultural en una época concreta: la Ilustración. El contexto en el que se insertan es un Proyecto de Innovación Docente con una vocación transversal en el que participa profesorado vinculado a cinco áreas que van temporalmente de la Prehistoria a la Historia Contemporánea. Tal iniciativa se ha puesto en marcha en el actual curso académico 2018-2019 (sendos semestres).

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Titulado: *Innovación y transversalidad: hacia una Historia diacrónica*, implica a cinco áreas del Departamento de Historia que recorren todas sus etapas crono-

lógicas, a otros tanto docentes y siete asignaturas de diverso carácter: formación básica (dos), obligatorias (tres) y optativas (dos) del Grado distribuidas a lo largo de sus cuatro cursos: 1.º (dos), 2.º (dos), 3.º (dos) y 4.º (una), por lo que el nivel de implicación del alumnado es completo a lo largo de todo el curso académico. El grueso de asignaturas (cinco) se impartieron en el primer semestre y el resto (dos) en el segundo. Cabe singularizar las dos asignaturas de primer curso, que son comunes, además del Grado en Historia, a los de Geografía y Ordenación del Territorio, Historia del Arte, e Historia y Ciencias de la Música. Esta circunstancia podría dar pie a la colaboración con sus respectivos departamentos en ulteriores convocatorias.

Sus objetivos están en consonancia con los dispuestos en la convocatoria de Proyectos de Innovación fomentada por la Universidad de Oviedo¹, a saber, a) desarrollar estrategias de coordinación de la docencia en asignaturas a nivel de área de conocimiento, curso y titulación, b) potenciar la coordinación entre profesores, c) potenciar intercambios virtuales para la docencia usando herramientas de trabajo online y mejorar la eficacia incorporando las TICs en los materiales prácticos, d) diseñar sistemas de evaluación adaptados a nuevas tecnologías y formas de trabajo colaborativo mediante el uso de las herramientas de la enseñanza online, e) fomentar el uso correcto de la bibliografía y del material previniendo el plagio.

Entre estos cinco ejes, se potencian el segundo y el cuarto. Más allá de estos amplios parámetros, ¿qué objeto concreto se plantea el equipo docente? Huelga decir que, por nuestra vinculación al Departamento de Historia, sean los contenidos históricos, aunque tratados a partir de una categoría transversal: la Geografía. Se intenta trabajar el paisaje, la ordenación del territorio y su transformación a lo largo del discurso histórico. La colaboración docente del profesorado es fundamental no solo como experiencia profesional entre colegas, sino en la imagen proyectada ante el alumnado. De otra parte, el fomento de las herramientas digitales no hay que circunscribirlo al desarrollo y consecución de las prácticas de aula diseñadas, sino que son un peldaño más en el que se distribuyen los contenidos de la materia y, sobre todo, la adquisición de diversas competencias. Este hecho es de capital importancia en la evaluación del alumnado a partir de éstas que define

1 Resolución del 15 de mayo de 2018 del Rector de la Universidad de Oviedo, por la que se anuncia la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente durante el año 2018, y Bases de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente-2018. El proyecto, con referencia PINN-18-A-047, fue adjudicado de modo definitivo en diciembre de 2018. Estos documentos pueden consultarse en <http://www.innova.uniovi.es/c1nn/convocatoria-sinnovacion/proyectosid>.

el panorama del EEES en sustitución del tradicional sistema anclado en la mera transmisión de conocimientos (García Sanz, 2011; Cano García, 2015).

Desde el punto de vista metodológico el proyecto apuesta por la innovación docente como alternativa en las Humanidades, al menos en el Grado en Historia de la universidad asturiana, integrando las tecnologías de la información y de las comunicaciones, el intercambio y la difusión del conocimiento científico y cultural sobre el cimiento de tecnologías digitales, así como el fomento de actuaciones de enseñanza online como refiere de modo genérico el Artículo 4 del *Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo*². Desde un principio, en el proceso de diseño del proyecto se animó a que cada docente favoreciera una o varias herramientas digitales con el objeto de crear una tarea final que será presentada en el aula ante todos sus integrantes; es un modo de poder evaluar el uso de las mismas.

Empero, el equipo docente sigue un método común concentrado en tres momentos diferentes del semestre. En primer lugar, resulta imprescindible presentar el proyecto al alumnado, organizar cuestiones técnicas como la distribución de grupos de trabajo, reparto de temas a tratar, así como hacer una introducción de las fuentes y bibliografía básica a tener en cuenta, incidir en el uso de las herramientas digitales y la prevención del plagio. Una segunda fase en la que se invertirán varias sesiones en la exposición de los problemas que el alumnado vaya encontrado según avance en su tarea. No solo se trata de sesiones en las que desplegar las dificultades, sino que habrá una intervención por parte del docente para intentar guiar o solucionar algunos de los escollos que se presenten. De este diálogo se desprenderá un proceso de *feedback*. La fase final corresponderá a la exposición oral de los resultados, y a la evaluación y calificación de los mismos. Ambos aspectos no han de ser antagónicos como ya expusiera en su momento Álvarez Méndez (2002). Nuestra tarea de evaluadores ha de trascender el debate entre decantarse por una metodología cualitativa o cuantitativa. Hemos de entender la evaluación desde una perspectiva integradora, con vocación democratizadora (Fetterman, Kaftarian y Wandersman, 1996).

2 El documento fue aprobado por Acuerdo de 20 de abril de 2018 del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo (BOPA, n.º 107, de 10 de mayo). Su consulta puede hacerse desde https://secretaria.uniovi.es/normativa/reglamentos/ultimosaprobados/-/asset_publisher/Oc1s/content/acuerdo-de-20-de-abril-de-2018-del-consejo-de-gobierno-de-la-universidad-de-oviedo-por-el-que-se-aprueba-el-reglamento-de-organizacion-y-funcionamiento-del-centro-de-innovacion-docente-de-la-universidad-de-oviedo-bopa-107-10-5-2018;jsessionid=2F8E7F48885F69176B560DB0CC8A7FD7?redirect=%2Fnormativa%2Freglamentos%2Fultimosaprobados

Como se verá, la probabilidad de dudas, incluso sugerencias por parte del alumnado, vinculadas al proceso evaluativo y de calificación será alta. En el proyecto, este aspecto está circunscrito a un porcentaje dentro del conjunto de prácticas realizadas a lo largo del semestre, no necesariamente con el mismo valor por parte de cada docente.

No se ha determinado un número específico de sesiones a cada una de estas tres fases, la diversidad del alumnado y su grado de madurez serán determinantes a la hora de incidir en determinados aspectos o en el volumen de dudas, no solo referidas a contenidos sino también desde el punto de vista metodológico y del proceso evaluativo.

La potenciación de la coordinación entre el profesorado se está llevando a cabo a través del trabajo en red del equipo docente. Atendemos al uso de una metodología común teniendo en cuenta el proceso de evaluación tanto de la práctica docente como del proceso de aprendizaje. Este control se abordará en distintos estadios durante el curso académico que se concretan en tres aspectos.

En primer lugar, es necesario la transmisión de información acerca del proceso de aprendizaje del alumnado al mismo tiempo que el equipo docente muestre interés por la reflexión sobre la práctica docente. Estas cuestiones se llevarán a cabo en reuniones fijadas y organizadas, bajo la coordinación del docente responsable, lo que no obsta que la iniciativa sea tomada por alguno del resto de individuos colaboradores. Estas reuniones de trabajo implican dejar constancia de la periodicidad de las sesiones habidas, los problemas planteados, las posibles soluciones adoptadas y los cambios de pareceres del equipo, respondiendo así a un proceso de evaluación continua. La información que de ella se obtenga es susceptible de utilizarse en recursos que podrían ponerse a disponibilidad del resto de la comunidad educativa en portales tales como Research Gate a modo de *dialy teaching tool* que recoja la experiencia con la finalidad de enriquecer el proceso de formación y de gestión del equipo.

En segundo lugar, es preciso fijar varios *milestones*, sesiones concertadas en momentos estratégicos durante el desarrollo del proyecto, al menos, al inicio, a mitad del mismo y al final, que sirvan como actividad autoevaluadora incidiendo en los indicadores establecidos y en los resultados esperados. Es un modo de identificar los aspectos positivos, también las dificultades que vayan surgiendo con la finalidad de ponerles remedio a partir del incentivo de nuevas sinergias.

Por último, tendrá lugar la valoración de los resultados finales obtenidos por cada uno de los grupos de prácticas. En función de la calidad de los mismos se prevé un par de estrategias de transferencia: la creación de un blog digital en el

que implicar al propio alumnado, y la posibilidad de organizar una exposición en la Facultad para publicitar a la comunidad universitaria los resultados obtenidos de tales prácticas, así como del propio proyecto.

LAS PRÁCTICAS DE HISTORIA MODERNA VINCULADAS AL PROYECTO

A la hora de diseñar las prácticas vinculadas al proyecto y presentarlas al alumnado consideré oportuno hacerlo bajo un eje común. Tales actividades no estaban orientadas a favorecer un mismo producto final. Los integrantes de cada curso fueron divididos en grupos de cinco o seis individuos: nueve en 3.º y siete en 4.º. Además, era importante que los estudiantes disociaran esta práctica continua de la idea de que se tratara de otro trabajo final de curso a desarrollar a lo largo de la totalidad del semestre y cuya realización, además de grupal, habría de ser no presencial (téngase en cuenta que, en nuestro Grado, este tipo de tareas representan hasta el 60% de los créditos ECTS de las asignaturas). Esta es una de las razones por las que se limitó la consecución del resultado final a siete semanas, incluida la sesión de exposición oral.

Los temas sugeridos están vinculados a las asignaturas de Historia Moderna Universal (obligatoria, 3.º de Grado) y Sociedad y Cultura en la Edad Moderna (optativa, 4.º de Grado). Desde el punto de vista cronológico, la primera se ciñe a los siglos XVI y XVII y la segunda al periodo completo del Antiguo Régimen. Ambas prácticas responden al acercamiento hacia ciertos contenidos con muy poca presencia en el temario, que pueden ser soslayados, incluso obviados, debido a la limitación del calendario académico. Al mismo tiempo, el tratamiento de una información tan específica podría dar confusión con la realización de un seminario, pero se distingue en el hecho de que la dedicación empleada en las distintas sesiones no era total, sino puntual. A pesar de esta circunstancia y otras ya comentadas, así como el empleo de una metodología activa de seguimiento, consideré oportuno denominar esta actividad: «práctica continua».

El seguimiento respondió a los interrogantes «quién, cómo, qué y por qué», no solo para que sirvieran de apoyo al docente en la justificación de esta experiencia en el contexto del proyecto, así como el objeto último del mismo, sino para que el alumnado identificara las tareas a realizar; además facilitó orientación en la consecución de resultados y en las dificultades que surgían favoreciendo el *feedback*, y orientó hacia el mejor modo de optimizar la presentación pública de los resultados. Estas cuestiones han de vincularse también con los principios del *Project-Bases Learning*, donde las competencias de la comunicación, el trabajo

en equipo y la innovación y espíritu emprendedor son determinantes (Harwell, 1997; Estrada García, 2012).

El tema sugerido para la asignatura de Historia Moderna Universal fue la diversidad administrativa del estado polisinodial de los Austrias, no solo en la Península Ibérica, sino en el conglomerado territorial disperso por Europa, lo que aglutiné bajo el título «Administrar la Monarquía Hispánica». Respecto a la realizada en Sociedad y Cultura en la Edad Moderna, me circunscribí a un ámbito genérico e importante dentro de la esfera sociocultural: «Viajar por la España ilustrada». La subdivisión del alumnado en pequeños grupos permitió abarcar una mayor amplitud del tema propuesto. En el espacio que cada asignatura tiene en el Campus Virtual se alojó un documento.pdf en el que se mencionan los objetivos concretos de la actividad a realizar, los contenidos que interesa trabajar, una bibliografía básica con la que el alumnado pueda iniciarse y a partir de la que pueda investigar favoreciendo un trabajo autónomo, tanto de modo grupal como individual. En el caso de la práctica realizada en 4.º curso se añadió una fuente básica de consulta, el *Diario* de Gaspar Melchor de Jovellanos tanto en su versión editorial (en papel) como en la digital.

Entre los objetivos vinculados a los contenidos específicos de cada práctica incluí uno en el que se trabajaran competencias que contribuyeran a la formación integral del alumnado, al desempeño de comportamientos en otros periodos vitales del individuo en ámbitos laborales, y que fueran susceptibles de ser evaluados; me refiero a favorecer un clima de trabajo que permitiera la interacción de varios equipos, el trabajo colaborativo, la iniciativa personal, y la resolución de problemas que de este método de trabajo pudieran emerger. En el caso de «Viajar por la España ilustrada» incité a indagar en las visiones y revisiones sobre el tema, que contribuían desde el campo literario, como elemento complementario. Sugerí, así, la lectura de *Hombres buenos* de Pérez-Reverte, al adentrarse en el espíritu de la práctica, si bien el tratamiento que hace de la metanarración (Calzón García, 2017) me resultó sugerente para el desarrollo de la actividad.

Entre las problemáticas que fueron surgiendo a lo largo del curso me referiré a las acontecidas en 4.º curso. Algunas de las preocupaciones de sus integrantes (el conjunto del aula) fue el proceso de evaluación, la calificación y cómo afrontar la exposición oral. Un supuesto exceso en el conjunto de tareas prácticas de la asignatura³, la acumulación de entregas y presentaciones públicas coinciden-

3 La evaluación distingue dos partes, la práctica y la teórica, cada una con una calificación del 50%. La carga práctica incluía un comentario de texto y otro de mapa (10%), la práctica continua (20%) y un trabajo final de curso (20%).

tes en la parte final del semestre, dando a entender una descoordinación del profesorado para fijar las fechas, pero también del alumnado para repartir la carga de trabajo a lo largo del calendario de modo más equitativo, favoreció un clima de confianza, debate y diálogo entre las dos partes del proceso enseñanza-aprendizaje: docente-discente. En este sentido, me alineé con el rol de facilitador, entendido como un agente de cambio, un amigo crítico, más que como un mero técnico (Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017), empatizando con el alumnado como una dinámica de actuación, también como un valor. Desde un posicionamiento razonado se planteó la posibilidad de eliminar los dos comentarios y dividir su porcentaje en la calificación hacia la práctica continua y el trabajo de curso, quedando sendos elementos en el 25% de la nota final. Aunque no se ha seguido de modo exhaustivo, los criterios que llevan hacia la denominada «evaluación para la justicia social» si se han tenido en cuenta algunos de sus principios, como ya indiqué (Murillo e Hidalgo, 2015 y 2018). Esta situación no tuvo lugar con el grupo de 3.º, que no negoció ningún cambio, manteniendo la estructura original.

RESULTADOS

Las tareas estaban condicionadas a un formato concreto de entrega: un video con una duración máxima de 20 minutos, que sería visionado por el conjunto de la clase, recuérdese que uno de los objetos del proyecto de innovación incentivaba el uso de las TICs. Esta entrega fue comentada en la presentación de la práctica y, desde un principio, sendos cursos se mostraron reticentes al formato. De nuevo, el diálogo entre alumnado y profesor favoreciendo una evaluación más justa (McArthur, 2016) dio lugar a la posibilidad de elegir entre un video o un póster, si bien se mantuvo la limitación de exposición a 20 minutos. Una de las condiciones para esa sesión final era la intervención de todos los integrantes del grupo. El curso de 3.º fue el que mejor respondió a la entrega propuesta desde un principio: cuatro videos y cinco pósteres; el de 4.º fue el más reactivo, los siete grupos optaron por el póster.

En líneas generales, los trabajos de 3.º, sustentados en una bibliografía general y específica, expresaron la información en el formato final. Los equipos que optaron por el póster no refirieron diferencias de contenido respecto a la exposición; por el contrario, el alumnado de 4.º actuó en su conjunto del mismo modo, disociando la información suministrada en los pósteres y la intervención oral: en la primera los contenidos eran de carácter más teórico, amparándose en la bibliografía específica; en cambio, en la segunda, se optó por dar preeminencia

a la fuente sugerida: el *Diario* de Jovellanos como información complementaria, enriqueciendo el resultado final.

Este mismo alumnado destacó al dar cohesión al grupo-aula por encima de los subgrupos. La práctica fue diseñada para que cada grupo tuviera una pieza de un puzzle que se revelaría con las exposiciones. Hubo una línea común a los siete grupos: tener un conocimiento teórico y general de qué supuso el «viaje ilustrado». El alumnado consciente de las repeticiones que tendrían lugar durante las siete intervenciones sugirieron al docente el modo de atajarlo, y se acordó que esa función sería desempeñada por un grupo 0, integrado por un representante de cada uno de los siete. Para redondear la percepción final del alumnado, el profesor sugirió que otros siete actuaran del mismo modo, esta vez para facilitar unas conclusiones finales: la principal a la que cada grupo hubiera llegado.

Cabe hacer alusión a los resultados alcanzados desde un punto de vista general del proyecto y desde uno más específico de la Historia Moderna en el mismo. Como se indicó, la preocupación por la evaluación de la práctica docente y de la valoración de la experiencia fue importante, además de cómo percibe el alumnado universitario el trabajo grupal, llevó al diseño de dos pruebas, las mismas para todas las asignaturas. De una parte, se facilitó al alumnado (preservando el anonimato en todo momento) una matriz DAFO con la finalidad de identificar las Debilidades, las Amenazas, las Fortalezas y las Oportunidades. En una lectura Debilidades/Amenazas destacan: a) las dificultades para que el alumnado pueda reunirse fuera del periodo lectivo, b) la organización interna de los grupos asignando tareas y roles; estos ítems fueron referidos por 17 y 13 personas respectivamente. Una visualización de las Fortalezas/Oportunidades permite: a) un sondeo más profundo en el tema y en la bibliografía, facilitando la realización del trabajo, b) fomenta una buena relación y organización entre las personas integrantes del grupo, c) una buena valoración del trabajo en equipo y la ayuda que supone a la exposición; aspectos mencionados por 16, 14 y 12 personas respectivamente.

Por otro lado, siguiendo la estela del uso de las TICs, se diseñó un cuestionario corto de diez puntos, en el que de nuevo se preservó el anonimato de los participantes utilizando una aplicación informática: QUZIZZ, para ser utilizada desde dispositivos móviles en el aula. Fue en esta encuesta donde se consideró la valoración de la práctica docente y la que el alumnado hizo de la práctica específica vinculada al proyecto. Para el caso que nos atañe los resultados, expresados en porcentajes, son en líneas generales buenos:

a) Valora tu experiencia dentro de la innovación docente en la U.O.

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien	No Tuve
H.M.U.	11	19	52	15	4
S.C.E.M.	10	10	80	0	0
Media ⁴	10,33	18,10	60,31	11,10	1,16

b) Valoración general del proyecto de innovación docente

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	4	44	41	11
S.C.E.M.	0	10	70	20
Media	3,04	30,15	54,7	12,53

c) Valora la estructura y la organización de la práctica realizada

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	0	26	48	26
S.C.E.M.	0	40	50	10
Media	7,5	32,94	45,90	15,73

d) ¿Qué valoración te sugiere la información alojada en el Campus Virtual sobre el proyecto de innovación y/o la práctica?

	Suficiente	Insuficiente
H.M.U.	70	30
S.C.E.M.	60	40
Media	69,79	30,7

e) ¿Cuál es tu valoración sobre la orientación y las explicaciones del docente?

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	0	19	33	48
S.C.E.M.	0	0	80	20
Media	4,31	16,41	54,53	24,86

f) ¿Has solicitado orientación ante dificultades para la realización de la práctica?

	Sí	No
H.M.U.	44	56
S.C.E.M.	90	10
Media	46,29	53,29

4 Se refiere a la media de las cuatro asignaturas valoradas en el primer semestre.

g) ¿Has solicitado orientación por falta de información en el Campus Virtual?

	Mal	Regular	Suficiente
H.M.U.	11	48	41
S.C.E.M.	70	10	20
Media	27,54	36,03	36,5

h) En caso de haber solicitado orientación tutorial, ¿cómo la valorarías?

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien	No solicité
H.M.U.	0	4	19	30	48
S.C.E.M.	0	0	20	70	10
Media	2,04	4,9	17,4	31,65	44,41

i) ¿Cómo valorarías las herramientas digitales utilizadas?

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	4	22	48	26
S.C.E.M.	0	10	60	30
Media	8,04	17,75	51,83	22,54

j) ¿Cómo valorarías la compensación entre el trabajo realizado y la calificación?

	Suficiente	Insuficiente
H.M.U.	85	15
S.C.E.M.	100	0
Media	86,61	13,35

CONCLUSIONES

Las prácticas continuas «Administrar la Monarquía hispánica» y «Viajar por la España ilustrada» se adecuan al objetivo básico del proyecto de innovación docente *Innovación y transversalidad: hacia una historia diacrónica*, en el que los contenidos históricos son tratados desde la Geografía, esto es, cómo el medio físico y la acción antrópica actúan en los acontecimientos históricos, de este modo, el paisaje y la ordenación del territorio resultan determinantes.

Las actividades a desarrollar, además de una dedicación individual y no presencial en el aula por parte del alumnado, están pensadas para el desarrollo de las clases prácticas que complementan a las sesiones teóricas presenciales. Más aun, se pretende incentivar las metodologías activas y colaborativas entre los propios alumnos, así como con el docente, que actuará como un agente mediador. Empoderar al alumnado haciéndole participe en algunas de las tomas de decisiones será importante para el diálogo discente-docente.

Estas cuestiones surgen de la necesaria intensificación de los casos prácticos relacionados desde el punto de vista teórico, poco o nada tratados a la hora de la difusión de los contenidos por el ajuste cronológico del calendario escolar, en el caso que presento: la diversidad administrativa de la Monarquía de los Austrias en el contexto de hegemónico europeo y las circunstancias y objetivos prácticos de los viajes ilustrados como servicio a la Monarquía y darle a conocer la realidad del país y atajar los problemas. Finalmente, el proyecto contribuye al trabajo coordinado y colaborativo entre el equipo docente involucrado, que trasciende en su actuación en todos los cursos del Grado implicando la participación de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Calzón García, J. A. (2017). Voces, imposturas y laberintos en *Hombres buenos*, de Arturo Pérez-Reverte: el desafío de la metanarración. *Monteagudo. Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura*, 22, 285-299.
- Cano García, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC's. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. y Wandersman, A. (Eds.) (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- García Sanz, M. P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En J. J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 63-79). Murcia: Editum.
- Harwell, S. (1997). *Project-Based Learning: Promising Practices for Connecting High School to the Real World*. Tampa, FL: University of South Florida.
- McArthur, J. (2016). Assessment for Social Justice: The Role of Assessment in Achieving Social Justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 967-981.

- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448.
- Soto, J. E., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de Amigo Crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.

EL CALLEJERO DE LA CAROLINA (JAÉN) COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA MODERNA

LUIS ESCUDERO ESCUDERO
(IES Juan Pérez Creus. La Carolina, Jaén)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.19

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la Historia es y debe seguir siendo un pilar básico de la educación en nuestro país, a pesar de que su importancia relativa ha descendido, y legislación tras legislación educativa se tiende a primar los estudios científico-tecnológicos por encima de los humanísticos. Sin embargo la Historia, y en concreto la Historia Moderna, debe ser estudiada y aprendida siempre mirando adelante, y tratando de adaptarse a los nuevos tiempos, nuevos tipos de alumnos y nuevas metodologías, sin perder de vista su objetivo básico: la comprensión y entendimiento del pasado.

Tras la última reforma legal, se implantó en España la LOMCE, vigente en el momento de redacción de esta comunicación¹. La propuesta didáctica que explicaremos en el siguiente punto está por lo tanto regulada por dicha legislación, en

1 Las normas básicas que rigen la Educación Secundaria en Andalucía son: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013, *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. BOJA núm. 252 de 26 de diciembre de 2007, *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. BOE núm. 3 de 3 de enero de 2015, *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA núm. 122 de 28 de junio de 2016, *Orden de 14/7/2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación en el proceso de aprendizaje del alumnado*. BOJA núm. 144 de 28 de julio de 2016.

la cual se establece que los conocimientos relativos a la Edad Moderna se deben impartir en Secundaria en el caso de Andalucía en los cursos de 2º (en lo relativo a los siglos XVI y XVII) y en 4º ESO (por lo que se refiere al siglo XVIII). Así, nuestra propuesta va a encuadrarse solo en estos dos cursos, con la peculiaridad de que todo el grupo de 2º ESO trabajará sobre la Edad Moderna; y en 4º ESO una parte de nuestro alumnado ejecutará este proyecto para contenidos del siglo XVIII, y el resto lo hará sobre la Edad Contemporánea de forma similar.

En cuanto al marco espacial, las actividades que propondremos se desarrollarán en el instituto al que pertenecemos, el IES Juan Pérez Creus de la localidad jiennense de La Carolina, situada al norte de su provincia. Es un instituto dónde sólo se cursan los 4 cursos de la ESO.

Lo que pretendemos es utilizar el callejero carolinense para el conocimiento de la Historia Moderna en una doble vertiente:

- a) En primer lugar, porque La Carolina tiene un trazado muy particular, fruto de su fundación como una de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena en el siglo XVIII.
- b) En segundo lugar, hay multitud de nombres de calles relacionados con aspectos propios de la Edad Moderna. Se trataría de contextualizarlos con una metodología que explicaremos en el siguiente epígrafe.

Muchos han sido los autores que han tratado de cómo usar el nomenclátor de una localidad para aprender los conocimientos relativos a todas las etapas de la Historia y en diferentes espacios territoriales, además de desde varios enfoques metodológicos, de entre los cuales queremos destacar el de la perspectiva de género. En el epígrafe de “referencias bibliográficas”, anotamos los que consideramos más destacados.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Trabajaremos con el alumnado de 2º y 4º ESO, es decir, desde los 13 a los 16 años aproximadamente. En concreto, con 27 alumnos, 18 de ellos de 2º ESO y los 9 restantes de 4º ESO. Cada alumno deberá realizar un trabajo individual, que se desarrollará a lo largo del segundo trimestre. Tomando como marco temporal el curso 2019-20, el trabajo se repartirá entre el alumnado a finales de diciembre de 2019 para presentarse a mediados de marzo de 2020. Este trabajo será evaluado conforme a los criterios de evaluación y estándares

de aprendizaje de los cursos de 2º y 4º ESO, y tendrá un peso porcentual en la evaluación del 25% del total de la nota.

A cada uno de los de los alumnos de esta clase se le asignará una de las calles de La Carolina para que trabaje con ella. Será el profesor quién se encargue de seleccionarlas y repartirlas entre el alumnado. A continuación, se detalla el nombre de las 27 calles con una breve explicación de cada una de ellas facilitada por el docente, que ayudará a los alumnos a dar los primeros pasos en el trabajo:

1. Avenida de la Ilustración: movimiento filosófico y cultural del siglo XVIII, desarrollado inicialmente en Francia y trasladado posteriormente a otros países.

2. Calle Aldeaquemada: localidad jiennense vecina de La Carolina, una de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena fundadas en el siglo XVIII.

3. Calle Alpujarras: sierra granadina donde tuvo lugar una sublevación morisca en 1568.

4. Calle Baeza: ciudad jiennense, Patrimonio de la Humanidad según la UNESCO, destacada por su arte renacentista y por la figura del arquitecto Andrés de Vandelvira.

5. Calle Campomanes: Pedro Rodríguez, Conde de Campomanes, Ministro de Hacienda con Carlos III y fiscal del Consejo de Castilla.

6. Calle Carlos III: monarca español entre 1759 y 1788, bajo cuyo mandato se materializó el proyecto de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y, por lo tanto, de La Carolina.

7. Calle La Carlota: localidad cordobesa fundada en el siglo XVIII. Forma parte de las Nuevas Poblaciones de Andalucía, y su trazado arquitectónico es similar al de La Carolina.

8. Calle Carvajal: José de Carvajal, político español que desarrolló su trabajo en los reinados de Felipe V y Fernando VI.

9. Calle Cervantes: Miguel de Cervantes, quizá el escritor más universal de la literatura castellana. Aparte de ser el autor de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, participó en la Batalla de Lepanto.

10. Calle Cisneros: Francisco Jiménez de Cisneros, cardenal español, una de las figuras más destacadas de finales del siglo XV y comienzos del siglo XVI. Entre sus logros más destacados están ser regente del reino en dos ocasiones y precursor de la universidad de Alcalá de Henares.

11. Calle Conde de Aranda: el noble Pedro Pablo Abarca de Bolea fue uno de los políticos españoles más destacados de los reinados de Carlos III y, en menor medida, de Carlos IV. Ocupó diversos cargos de mucha importancia en la administración.

12. Calle Colón: Cristóbal Colón, almirante de origen incierto, conocido sobre todo por encabezar la expedición patrocinada por Castilla que llegó hasta lo que se llamó las “Indias” en 1492, hecho que cambió el rumbo de toda la historia europea.

13. Calle Floridablanca: José Moñino, Conde de Floridablanca, fue un político español del siglo XVIII, cuya trayectoria se alargó hasta 1808, cuando presidió la Junta Suprema Central en plena Guerra de la Independencia.

14. Calle Juan de la Cosa: navegante español que participó en varios viajes a América, aunque destaca sobre todo por su actividad cartográfica, pues fue el autor del mapa más antiguo que se conserva en que aparecen las “Indias”.

15. Calle La Luisiana: localidad sevillana que, como La Carolina, fue fundada bajo el auspicio del proyecto de las Nuevas Poblaciones, en su caso de Andalucía, con características similares a La Carolina.

16. Calle Las Navas de Tolosa: en este caso no nos referimos a la batalla, sino a una aldea perteneciente al municipio de La Carolina, fundada en la misma época, bajo el mismo proyecto y con ideales urbanísticos similares.

17. Calle Flandes: territorio que hoy en día ocupan los países de Bélgica y Países Bajos. Destaca en nuestra Historia Moderna por ser parte de la Monarquía Hispánica desde el reinado de Carlos I hasta el siglo XVIII.

18. Calle Jovellanos: Gaspar Melchor de Jovellanos fue un ilustrado español que destacó en los campos de la literatura y la política durante buena parte del siglo XVIII.

19. Calle Reyes Católicos: son los monarcas Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón. Contrajeron matrimonio, lo que propició que las Coronas de Aragón y Castilla quedarán gobernadas por las mismas personas, aunque manteniendo cada territorio sus políticas, instituciones y leyes.

20. Calle Miranda del Rey: poblado jiennense actualmente casi deshabitado, pero cuya fundación estuvo enmarcada en el establecimiento de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena.

21. Calle Olavide: Pablo de Olavide, político español, a quién fue encargada la dirección del proyecto de la fundación de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía.

22. Calle Quevedo: Francisco de Quevedo, escritor, uno de los más destacados del Siglo de Oro español. Además de por su obra, destaca por su rivalidad con otro escritor, Luis de Góngora.

23. Calle San Juan de la Cruz: este fraile fue uno de los místicos más destacados del Renacimiento Español. Fundó junto con Santa Teresa de la Cruz la

Orden de los Carmelitas Descalzos y, en nuestro territorio, fundó el Monasterio de la Peñuela, lugar desde el que se fundó siglos después la Carolina.

24. Calle Sierra Morena: espacio natural entre la meseta y Andalucía que da lugar a la comarca en que se enclava La Carolina y a la antigua intendencia en que se situaba nuestra localidad.

25. Calle Thurriegel: Johann Kaspar Thurriegel fue un general de origen alemán que, al servicio de Carlos III y de Pablo de Olavide, se encargó de atraer a colonos centroeuropeos para el proyecto de colonización de las Nuevas Poblaciones.

26. Calle Velázquez: Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, quizá el pintor barroco más conocido de nuestro país. Entre su obra destacan cuadros como *Las Lanzas* o *Las Meninas*.

27. Calle Zurbarán: Francisco de Zurbarán fue otro pintor del Barroco español, y destacó sobre todo por su pintura religiosa, entre otras obras por *San Hugo en el refectorio de los Cartujos*.

Además, a cada uno de los alumnos se les dará un extracto con las partes más importantes del artículo de María Amparo López Arandia citado más abajo, con el que deberán realizar el epígrafe del trabajo referido al “Urbanismo de La Carolina”. El trabajo tendrá un reflejo físico en dos partes: un texto o dossier y una cartulina. El texto escrito debe recoger los siguientes apartados:

1. Portada.

2. Introducción: donde los alumnos explicarán en qué va a consistir el trabajo de forma breve.

3. El trazado carolinense: se explicará cómo es el peculiar trazado urbanístico de la localidad y el porqué de esta peculiaridad, añadiendo al menos una imagen del plano urbano.

4. El callejero: cada alumno explicará quién es el personaje o evento reflejado en la calle, con los siguientes aspectos:

- a. Qué o quién es (breve biografía o descripción del hecho o lugar destacado).
- b. Contexto espacio-temporal. Deberán ubicar al protagonista de la calle en su tiempo y espacio, señalando los eventos históricos más destacados contemporáneos al nombre de esa calle.
- c. La relación del personaje, hecho o evento que aparece en la calle con La Carolina o su comarca, si es que la hay.

5. Conclusión y opinión personal.
6. Referencias bibliográficas.

Por lo que se refiere a la cartulina o mural, ésta será un resumen ilustrado del dossier. El contenido expuesto deberá ser el siguiente:

1. En la parte superior, el nombre de la calle, en letras vistosas.
2. Breve biografía o descripción del evento o lugar destacado. No más de tres párrafos. Además, otro párrafo que se refiera al contexto espacio-temporal. Se debe adjuntar una imagen del personaje, o algo relativo al lugar o hecho que da nombre a la calle.
3. Explicación de por qué ese personaje, hecho histórico o lugar tiene una calle en La Carolina. Junto a esta parte, debe aparecer una fotografía del cartel de la calle.
4. Entre dos y cuatro párrafos sobre el trazado de La Carolina. Al lado, una imagen del plano original y otra del plano actual de la localidad. En la imagen actual debe estar marcado el emplazamiento de la calle asignada.
5. Valoración personal del trabajo.
6. Los textos de la cartulina deberán estar escritos a mano, con buena caligrafía y ortografía, bien sobre el mismo mural, bien escritos en folio y luego pegados. Este mural deberá ser presentado por cada alumno al resto del grupo de 2º y 4º ESO, en un máximo de 6 minutos de tiempo. Al acabar, el profesor o los alumnos que lo deseen podrán plantear dudas para que el alumno que presenta el trabajo las resuelva.

En cuanto a la calificación del trabajo, tendrá una nota numérica que saldrá de la evaluación de las siguientes partes: la nota del dossier tendrá un peso del 50% del total. El otro 50% corresponde a la nota del mural. Dentro de la calificación del mural, un 60% corresponde a la realización de la cartulina y un 40% a la presentación de la misma.

Por último, en cuanto al proceso de recopilación de información para la realización del trabajo, nuestra intención es que además de la recurrente consulta a internet, el alumnado disponga de otra información. Por ello, el docente ofrecerá al menos un artículo o capítulo de libro (adaptado al nivel de 2º y 4º ESO) con información sobre cada una de las calles seleccionadas. Siempre que se pueda, esta información estará al alcance del alumnado a través de la plataforma del centro *Moodle*.

RESULTADOS

Con la realización de este trabajo, pretendemos desarrollar, además de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de los cursos de 2º y 4º ESO, las competencias clave que jalonan el actual sistema educativo español. La competencia en comunicación lingüística, mediante el uso de un vocabulario correcto y específico de la materia, la interpretación de información o la construcción de un discurso preciso. La competencia digital, pues desde el momento en que se consulta la información en internet hasta la confección y redacción del trabajo final hay que trabajar con las TIC. Además, como veremos más adelante, los trabajos del alumnado estarán en red. La competencia en aprender a aprender es aplicable a nuestro proyecto porque permite que el alumno desarrolle su curiosidad por adquirir nuevos conocimientos y capacidades, indagando en el pasado de la historia más próxima a su entorno. La competencia social y cívica es básica en la asignatura Geografía e Historia. El conocimiento del devenir histórico es fundamental para entender la actual realidad compleja, así como para aceptar que ésta es cambiante y tolerar las futuras situaciones. La competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor la trataremos fomentando la toma de conciencia del alumnado acerca de su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificando y elaborando el presente proyecto, así como resolviendo los problemas que se plantearán. Por último, la conciencia y expresiones culturales la desarrollaremos mediante el conocimiento de los aspectos históricos-artísticos relacionados con el nombre de algunas de las calles propuestas.

Otros resultados que queremos conseguir es acercar al alumnado a su entorno más cercano, pues el trabajo versa sobre la localidad en la que se encuentra el instituto. También pretendemos poner en marcha la metodología del trabajo por proyectos mediante la cual, tras la realización de las actividades pertinentes, cada alumno deberá presentar al resto de la clase y al profesor un producto final a evaluar. Si ese producto final obtiene la calificación de aprobado, los alumnos habrán desarrollado las competencias, criterios y estándares que marcan la actual jurisdicción española y andaluza.

Aparte de todo lo dicho con anterioridad, otra meta marcada es fomentar el uso de las TIC entre el alumnado de secundaria, algo que constituye una pieza clave dentro de los objetivos de la etapa. No sólo con la composición del dossier y la exposición del mural al resto de los compañeros, sino con la parte final del trabajo, que consistirá en lo siguiente. Los alumnos deberán convertir el mural en un pdf, jpg, o cualquier otro tipo de formato electrónico. Ello puede hacerse de diferentes métodos, como por ejemplo fotografiar la cartulina, escanearla o, lo

más deseable, construir en PowerPoint o en cualquier otro tipo de programa para hacer presentaciones un mural similar al que ya se hizo de forma física. Este sería pues un tercer producto final, junto con el dossier y la propia cartulina.

¿Para qué convertirlo al formato digital? Tras contar con la aprobación del equipo directivo del centro, la idea es proponer al Ayuntamiento de La Carolina, mediante su Concejalía de Educación y Cultura que, si los recursos lo permiten, instalar en las calles analizadas unos monolitos con información sobre el porqué se llaman así esas vías. A la larga, el objetivo es crear una “ruta de calles históricas”. En los monolitos situados en dichas calles aparecerán los logotipos del Ayuntamiento de La Carolina, otras instituciones que con sus fondos puedan financiar el proyecto y, por supuesto, el logotipo del IES Juan Perez Creus. Además del nombre de la calle, aparecerá una breve explicación de cómo los alumnos del instituto han realizado este proyecto. Junto a ello, un código QR que leído con el teléfono móvil conduzca al mural en formato electrónico, indicando qué alumno lo ha realizado. Con ello, damos visibilidad al instituto dentro de la localidad, ponemos de relieve el trabajo de nuestro alumnado y, en la medida de nuestras posibilidades, contribuimos al conocimiento histórico de los carolinenses, pues podrán saber más acerca de su callejero. Aparte, consideramos que si este aprendizaje es sencillo (a través de su móvil) y les viene dado por adolescentes paisanos suyos (a muchos de los alumnos los conocerán, pues la localidad tiene aproximadamente 15000 habitantes), contará con una mayor aceptación y calado.

En último término, y siempre que las condiciones lo permitan, los alumnos con mejores trabajos y que demuestren unas buenas dotes en la oratoria, pueden realizar una especie de “visita guiada” por las calles del pueblo, explicando a otros alumnos, o a padres y madres del AMPA, o a cualquier otro público el proyecto realizado y la explicación histórica de las calles de su localidad. Todo ello es así porque consideramos que los resultados del estudio deben ser públicos y abiertos a toda la comunidad educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez realizada la evaluación del proyecto a los alumnos y alumnas, deberemos auto-evaluarnos, es decir, ver en qué hemos fallado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder así corregir en el futuro. Han de observarse las carencias del proyecto para poder solventarlas y potenciar las virtudes existentes con el fin de buscar la mejora. En este proceso de discusión entre los miembros del departamento y del claustro, encontraremos el modo de avanzar y actualizar este trabajo para cursos posteriores.

El presente proyecto para 2º y 4º ESO tiene como motivación principal la de poner en contacto al alumnado de secundaria con la historia de su entorno más cercano. Pretendemos asimismo cumplir escrupulosamente con el marco normativo nacional y autonómico, encajando el trabajo en las competencias clave, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje marcados por la ley vigente. Creemos que con la realización y presentación del dossier y mural podremos generar en el alumnado adolescente cierta curiosidad por la historia relacionada con las calles que recorren diariamente. Opinamos que con la comprobación de que un asunto a priori tan cotidiano como el nombre de sus calles tiene una íntima relación no sólo con una asignatura, sino con una rama del saber como es la Historia, podemos potenciar en los adolescentes cierta afinidad por las materias humanísticas.

Por otro lado, este es un proyecto abierto y extensible a otros cursos de la primaria y la secundaria, adaptándolo a las características de cada curso. Por ejemplo, en la etapa que nos ocupa, la secundaria, la Historia Moderna se ve en 2º y 4º ESO en Andalucía, pero igualmente podríamos hacerlo en 1º ESO (con la Prehistoria y Edad Antigua); en el mismo curso de 2º (donde también se estudia la Edad Media) y en el propio 4º curso (donde también se ve toda la Historia Contemporánea). Es además un proyecto del que podrían hacerse cargo otros departamentos en la explicación de sus contenidos, pues el callejero carolinense tiene literatos (Departamento de Lengua y Literatura), músicos (Departamento de Música), artistas (Departamento de Dibujo) o científicos (Departamento de Ciencias). Por todo ello, creemos que es un trabajo integrador e inclusivo, del que podrían obtenerse buenos resultados con la colaboración de todo el claustro.

Es este el momento de insistir en algo que no por obvio deja de ser importante mencionar, que es la importancia del estudio de las Humanidades, en particular de la Historia. En tiempos convulsos para la política y, en consecuencia, para el consenso educativo, disciplinas como la nuestra tienen que mantenerse como un saber esencial para cualquier joven en formación. Proyectos como este intentan acercar la materia a esas nuevas generaciones tan, en general, despreocupadas por su pasado.

Por último, debemos reseñar que éste es sólo un proyecto inicial, susceptible de mejoras y cambios con el paso de los cursos, adaptándolo a otras vías metodológicas y, por supuesto, a cualquier otra localidad cuyo callejero se preste a estos trabajos. La difusión de este tipo de iniciativas en congresos como el que se celebra en Granada es esencial para poner en contacto ideas y profesionales, pues del intercambio de pareceres y de métodos de trabajo, saldrán otras formas

de generar interés, curiosidad y conocimiento en nuestros alumnos y alumnas. Por ello, el conocimiento y la educación son asuntos que deben estar siempre unidos, vivos y en constante actualización, y jornadas como las que encuadran estas comunicaciones son no sólo convenientes, sino necesarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arca Caldas, O. (1995). *Callejero histórico de la Villa de A Estrada*. Pontevedra: Litosprint.
- Balaguer, V. (1982). *Las calles de Barcelona: origen de sus nombres, sus recuerdos, sus tradiciones y leyendas*. Barcelona: Salvador Manero.
- Carnero, J. I. (1996). *Diccionario de personajes, topónimos y demás nomenclaturas del callejero salmantiense*. Salamanca: Caja Salamanca y Soria.
- Cebas Hernando, J. A. (2000). *Callejero comentado de Aranda de Duero*. Burgos: el autor.
- Doblado Jiménez, B. (2012). Memoria social: análisis del callejero de Lebrija desde una perspectiva de género. En *El Bajo Guadalquivir entre los siglos XVIII y XX* (pp. 301-310). Sevilla: Asociación Provincial Sevillana de Cronistas e Investigadores Locales.
- López de Bayas Reinoso, J. F. (1997). *Estudio sobre el callejero de Villalba del Alcor*. Villalba del Alcor: Ayuntamiento de Villalba del Alcor.
- Henales Salamanca, J. (2016). El callejero histórico de Alicante. En G. Sansano i Belso, I. Marcillas Piquer y J.-B. Ruiz Núñez (Coords.), *El franquismo. Lugares de memoria e historia. Història i poètiques de la memòria: la violència política en la representació del franquisme* (pp. 229-245). Alicante: Universidad de Alicante.
- Henales Salamanca, J. (2017). *El callejero histórico de Alicante de la II República a nuestros días: lugares de historia y de memoria* (Tesis doctoral). Alicante, Universidad de Alicante.
- López Arandia, M. A. (2018). ¿En busca de la utopía en la España de la Ilustración? El proyecto de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena. *Librosdelacorte.es*, 16, 183-205.
- Martínez Escalada, J. (1999). *La historia de Tudela contada por sus calles*. Zaragoza: Navarro & Navarro Impresores.
- Martínez Montoya, E. (1988). *Callejero histórico de la ciudad de Talavera de la Reina. Situación de cada calle, origen del nombre, historia y tradición*. Talavera de la Reina: Ayuntamiento de Talavera de la Reina.
- Mérida, D. (2004). *3900 calles: enciclopedia del callejero malagueño*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Montañés Caballero, S. (1992). *El callejero de Medina Sidonia: aproximación al origen y formación de su nomenclatura*. Medina Sidonia: Ayuntamiento de Medina Sidonia.

- Moreno, J.M. (2013). *Antequera, callejero histórico*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Moreno Valero, M. (1993). Mujeres pozoalbenses en nuestro callejero. *Cuadernos del gallo*, 49.
- Pacheco Jiménez, C., Blanco de la Rocha, M. A. y Díaz Díaz, B. (2006). *Las mujeres en el callejero de Talavera de la Reina*. Talavera de la Reina: Ayuntamiento de Talavera de la Reina.
- Porres Martín-Cleto, J. (1967). *Toledo y sus calles: notas para un callejero toledano*. Toledo: CSIC.
- Sánchez Conesa, J. y Martínez López, J. (2005). *Callejero histórico de Fuente Álamo*. Fuente Álamo: Ayuntamiento de Fuente Álamo.
- Yeves Descalzo, F. A. (2003). *Guía historiada del callejero requenense*. Requena: Cajacampo.

¿QUÉ PREGUNTAS? ¿QUÉ PROBLEMAS? LA ENSEÑANZA “CRÍTICA” DE LA HISTORIA MODERNA

MARTA MARÍN SÁNCHEZ

(Centro de Estudios Históricos del Valle de Lecrín y la Alpujarra (CEHVAL))

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.20

INTRODUCCIÓN

La contribución de la historia a la relación pasado-presente, la formación ciudadana o la construcción de un pensamiento crítico, son afirmaciones y expectativas ampliamente reconocidas y asumidas por el profesorado de las diferentes etapas educativas. En el ámbito de las finalidades, estas aspiraciones se formulan más a menudo como una necesidad de justificar la utilidad del oficio, que por la profundidad de los planteamientos que implica su argumentación didáctica. “Reflexión” y “crítica” son estandartes y objetivos ampliamente consensuados en el currículum de las administraciones y programaciones del profesorado. Sin embargo, el grado de reflexión y conciencia de las implicaciones sociales, historiográficas, epistemológicas y didácticas que implica la asunción y puesta en marcha de esta concepción de la enseñanza, son, en su práctica, difusas y vagas.

¿Qué es pensar críticamente? ¿Y pensar históricamente? ¿Son sinónimos? ¿Implica el conocimiento de la historia la comprensión crítica del presente? ¿Nuestras investigaciones problematizan el pasado o el presente? ¿Cuándo podemos afirmar que un alumno piensa críticamente el pasado? ¿Y el presente a partir del pasado? ¿La historia práctica es historia crítica? ¿Cualquier discurso histórico es válido para analizar el presente?

A pesar de la aparente homogeneidad y universalización con la que utilizamos el término “pensar críticamente”, existen una pluralidad de perspectivas filosóficas, psicológicas, pedagógicas y sociales para definirlo y caracterizarlo. Las investiga-

ciones en torno a la construcción y puesta en marcha de una didáctica crítica de la historia, han puesto de manifiesto los problemas involucrados en el desarrollo de la formación crítica frente a una concepción cada vez más técnica y dominante de la enseñanza (Cuesta, 1997).

La historia “práctica”, distorsionada en el célebre discurso del “aprender haciendo”, ha consolidado una concepción tecnológica de la historia en la que cualquier tarea potencialmente “activa” parece ser válida con independencia de los diferentes marcos conceptuales que el conocimiento histórico utiliza para analizar el mundo, de los valores, actitudes y estrategias de pensamiento que se esperan obtener trabajando problemas socio-históricos diferentes. En esta línea, las técnicas y los instrumentos parecen asumir una utilidad per se por el hecho de ser prácticas, o en su mejor versión, por alcanzar un conjunto de habilidades involucradas en el aprendizaje del método del historiador.

Según esta lógica, el conocimiento es un mero instrumento neutro para enseñar a “pensar”, como si todos los marcos de pensamiento enseñaran a pensar de la misma manera. ¿Todos los problemas historiográficos sirven para lo mismo?, ¿es indiferente para el pensamiento crítico las explicaciones socio-históricas con las que pretendemos que el alumno analice y cuestione el presente?, ¿son indiferentes las preguntas que se formulan y cómo se trasladan al discurso didáctico del aula?, ¿es indiferente el grado de abstracción y complejidad que implican?, ¿es indiferente la relación que tienen con las características y experiencias individuales y socioculturales de los alumnos?, ¿son indiferentes al tipo de problemas con los que pueden ser conectadas hoy?, ¿son indiferentes a las actitudes, valores y política cultural que fomentan?, incluso, para el aprendizaje del método del historiador ¿todos los historiadores/as construyen la historia de la misma forma?, ¿todos los historiadores/as realizan las mismas preguntas a las fuentes?, ¿cualquier construcción histórica es válida para analizar el presente?, ¿es todo ello indiferente a la construcción del pensamiento crítico?

En esta línea, desde el ámbito de conocimiento que engloba el periodo moderno, el objetivo de esta comunicación es continuar una línea de reflexión que permita analizar un complejo mundo de interrelaciones entre los contenidos y su representación didáctica crítica.

A la luz de la última reforma educativa (LOMCE) y de los cambios pretendidamente “activos” introducidos en los libros de texto, nuestra finalidad es construir un corpus teórico que nos permita cuestionar una concepción tecnológica de la crítica y la manera en la que se materializa en el tipo de tareas, preguntas y contenidos de los libros de texto referentes al estudio de la Edad Moderna.

PROPUESTAS TEÓRICAS

Es la historia práctica ¿historia crítica?

En la actualidad, el término pensamiento crítico parece difuminarse en ese amplio e infinito concepto de la enseñanza activa. Sobre la dominancia de un paradigma tecnológico, subyace la idea de que cualquier tarea bien ejecutada es válida con independencia del contenido con el que se trabaje y la tendencia historiográfica que represente. Un proyecto de investigación en historia parece tener el mismo valor formativo bien sea sobre la evolución de la conquista de América, la política exterior del reinado de los Reyes Católicos o la construcción de la feminidad en la Edad Moderna. Lo importante es *“aprender haciendo”*, y en esta línea, los procedimientos asumen una utilidad en sí mismos con independencia del concepto que el alumno construye, la aplicación que en el presente pueda hacer de él y las actitudes que de su aprendizaje emergen. Según esto, el alumno aprende lo mismo cuando investiga con independencia de aquello que se investiga, de las habilidades de pensamiento que implica y demanda cada tipo de problema, cada tipo de pregunta y la diferente manera de articular, relacionar y dar explicación a los fenómenos sociales en función de una tendencia historiográfica u otra. Si es práctico, el aprendizaje de la historia se convierte automáticamente en activo, significativo y crítico, un puro convencionalismo.

Sabemos que la historia enseñada se alimenta de un conjunto diverso de teorías que van más allá de la simplicidad de los discursos que reclaman soluciones educativas en términos de aprendizaje activo/pasivo. Para que la historia enseñada sea historia crítica, es necesario cuestionar los paradigmas-problema que contribuyen a reforzar una memoria aporosa aun cuando la enseñanza de la historia es práctica. No todos los contenidos ni problemas, como diría P. Benejam (1997), sirven para lo mismo, y, por ende, no porque el modelo de enseñanza-aprendizaje sea “activo” el aprendizaje de la historia es crítico. Son las preguntas que formulamos y que pretendemos que el alumno responda, las que determinan una determinada forma de construir el pensamiento y de mirar el mundo.

Con un mayor o menor grado de precisión, son extensos los estudios que han intentado definir qué es el pensamiento crítico, qué tipo de habilidades y actitudes entraña y cómo se operativiza en el ámbito educativo. En términos generales, existen dos grandes campos que enfatizan el estudio del pensamiento crítico desde fundamentos diferentes pero necesarios el uno del otro: las perspectivas psicológicas que centran sus esfuerzos en clarificar cuáles son las habilidades cognitivas, aptitudes, etapas de desarrollo y estrategias para pensar críticamente, y aquellas otras vinculadas a la acción política y el cuestionamiento del orden social.

En el ámbito de la psicología, autores como R. Glaser (1984), R. Ennis (1985), D. Perkins, (1987) o P. Facione (1990), entre otros, analizaron los elementos cognitivos y disposicionales necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico. Considerado un tipo de pensamiento reflexivo y de orden superior, en un comienzo, tal y como sintetizan los trabajos y revisiones de G. López (2012), A. Minte y N. Ibagón (2017), la investigación se centró únicamente en el estudio de las habilidades cognitivas consideradas como el único componente que constituía este tipo de pensamiento: la interpretación, el análisis, la evaluación, la realización de inferencias, la capacidad de explicación y clarificación, la autorregulación, la metacognición, etc. Junto al estudio de las habilidades cognitivas, se fue enfatizando el análisis de los valores y elementos afectivos como componentes indispensables para la adquisición de una formación crítica: el respeto, la actitud hacia el consenso, la honestidad intelectual, la empatía, el sentimiento de humildad para reconocer los propios errores, la curiosidad, disposición de apertura, valorar y aceptar la crítica. Como indica G. López (2012), este conjunto sumatorio y cuasi infinito de habilidades y aptitudes fue considerado por algunos autores una competencia generalizable a todas las asignaturas que podía aplicarse a variedad de situaciones con independencia del contenido diferenciado de cada rama del conocimiento.

No obstante, en la década de los 80, se hicieron valiosas aquellas perspectivas que vinculaban el desarrollo del pensamiento crítico con los dominios específicos del conocimiento (Tamayo, Zona y Loiza, 2015). John McPeck (1981), cuestionó la existencia de una competencia crítica generalizable sin especificar la influencia de los contenidos disciplinares que permitían la argumentación crítica:

Pensar sobre nada es una imposibilidad conceptual (...) Aislado de una asignatura, el término 'pensamiento crítico' ni denota ni se refiere a ninguna habilidad particular (...), no es una materia distinta y no puede ser enseñado provechosamente como tal. En la medida en que no versa sobre una temática X específica, es vacío tanto conceptual como prácticamente (...) porque no hay una habilidad generalizable que propiamente se llame pensamiento crítico (p.3-5)

Siguiendo a McPeck y tal y como recopiló el trabajo de Frida Díaz Barriga (2001), el pensamiento crítico no puede entenderse únicamente como la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y un contenido determinado. El pensamiento crítico siempre es sobre algo, y, por tanto, la pretensión de argumentar y solucionar problemas pasado-presente, sólo es posible comprendiendo y cuestionando los posibles marcos conceptuales que permiten analizar y cuestionar un problema concreto.

Pensar críticamente ¿sobre qué?, ¿qué es pensar críticamente la monarquía hispánica?, ¿qué es pensar críticamente el descubrimiento de América?, ¿qué es pensar críticamente la Ilustración?, ¿qué es pensar críticamente la idea de imperio?, ¿qué es pensar críticamente la desigualdad?, ¿qué es pensar críticamente la historia moderna hoy?

Esta separación entre los contenidos sociales y las habilidades de pensamiento genera graves problemas para la enseñanza de la historia crítica. El primero de ellos, a nivel cognitivo. Tal y como hace referencia Catherine Cornbleth (1990), se asume una conciencia tecnológica cuando se entiende que las habilidades y las técnicas son independientes de los contenidos a los que pueden aplicarse:

Se asume que las habilidades de razonamiento y las técnicas son algo genérico y transferible de una situación a otra sin considerar que los diversos campos del conocimiento tienen una lógica o unas formas de razonamiento diferentes, por ello, la separación entre los contenidos y el proceso razonador es arbitraria y engañosa (p.177)

El segundo obstáculo es la pretendida neutralidad que se le asume al contenido en la construcción del pensamiento. Resulta paradójica la importancia de enseñar a “pensar”, sin entrar a evaluar las argumentaciones de las diferentes formas de pensamiento. Como señala McLaren (1997):

Desgraciadamente, la nueva derecha ha naturalizado el término «crítica» mediante su uso repetido e impreciso, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica, y limitando su significado al de «habilidades de pensamiento». La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y santificar los cánones de la tradición cultural dominante (p.53)

Desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza crítica entendida como un conjunto de “habilidades de pensamiento”, puede observarse en aquellas experiencias y materiales didácticos que asociaron el pensamiento crítico al aprendizaje del método del historiador (Adara Educación, 1977, y Grupo 13-16, 1983). El pensamiento crítico aparece como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y disposicionales implicadas en la acción de significar el pasado: manejo de las fuentes, comprender y clarificar ideas, evaluar las razones y los argumentos, detectar errores, reinterpretar y extraer conclusiones significativas, etc. Es el hecho de construir la historia, de aplicar el método científico, lo que, según esta concepción, garantiza la educación histórica crítica.

Sin embargo, autores como Raimundo Cuesta (1998) o Paz Gimeno Lorente (2012), advirtieron que el pensamiento crítico, asociado al conjunto de habilidades cognitivas y procedimentales implicadas en el acto de significar el pasado, tendía a reproducir una concepción de la crítica asociada a un conjunto de habilidades de pensamiento al margen de los contenidos y valores implicados en el proceso razonador. Tal y como argumentó Paz Gimeno Lorente:

El pensamiento crítico consiste en saber analizar y evaluar ideas. Y ahora viene el núcleo gordiano del mensaje: ¿cuáles son los criterios con los que se evaluarán las ideas? (...) Hablar de pensamiento crítico como si se tratara de una mera competencia cognitiva o un proceso intelectual es una forma de devaluar el contenido realmente crítico social al que se refería la Teoría Crítica (p.43).

Volviendo a las palabras de McLaren, los modelos técnicos han entendido el término crítica cómo la reproducción de habilidades cognitivas “afines” que llevan a una idea de racionalización técnica propia de la modernidad. Se racionalizan aquellas formas de producción, identidad y convivencia social necesarias técnicamente para el mantenimiento de un sistema, pero sin llegar al cuestionamiento de su validez.

En el ámbito de la didáctica de la historia, la historia para comprender el presente, profundamente arraigada en el discurso del profesorado de enseñanza tanto secundaria como universitaria, da por hecho, que cualquier discurso historiográfico es útil y otorga un conocimiento valioso para la formación de personas, la transmisión de valores y el desarrollo de un largo compendio de competencias para ejercer la crítica.

Si tomamos como ejemplo las unidades didácticas de los libros de texto dirigidos a 4º de ESO y referentes al movimiento ilustrado (Santillana, 2016., Anaya, 2016., y Algaida, 2017) las preguntas de las tareas propuestas aún siguen ancladas en un paradigma historiográfico que busca en la Ilustración el legado de la Modernidad, que pone fin al Absolutismo y lo separa de la democracia y la formación del Estado liberal. La historiografía que ha buscado en la Ilustración los orígenes de la Modernidad aparece en el texto escolar a través de varias tendencias de investigación: la historia de las grandes ideas ilustradas, una historia social de la ilustración, la ilustración vinculada a la historia de la ciencia, y su vertiente más política y pragmática ejemplificada en la historiografía del reformismo borbónico.

Soberanía nacional, división de poderes, monarquía parlamentaria, límites al poder absoluto, aparecen como conceptos para poner en valor el régimen democrático de las sociedades contemporáneas. El paradigma histórico de la Moderni-

dad se presenta así en una historia de la ciencia ilustrada y el espíritu de reforma asociado a la capacidad de progreso de las sociedades para desplazar el atraso del viejo orden social.

Desde modelos de entrenamiento, se busca que el alumno verifique y aplique el discurso historiográfico propuesto por el libro de texto a través de presupuestos “activos” del aprendizaje y no exclusivamente memorísticos.

Participar en el aprendizaje: busca información sobre un ilustrado español y redacta su biografía. Sintetiza la información en un eje cronológico (Anaya, 2016, p. 27) ¿Qué ideas características de la ilustración están presentes en el texto? (Anaya, 2016, p.34) Buscad información en una enciclopedia sobre las figuras de Campomanes y Olavide. Redactar un pequeño resumen sobre sus carreras políticas, y sus pensamientos políticos, sociales, o económicos (Algaida, 2017, p. 27)

Bajo epígrafes, “el método del historiador”, “trabaja con fuentes” o “analiza un texto”, encontramos tareas orientadas a comprender la información histórica de una fuente o a seguir un detallado esquema para su comentario; ahora bien ¿es lo mismo “comprender” un texto desde una lógica positivista que post-estructuralista?, ¿qué preguntas elaboran a la fuente?, ¿qué implicaciones didácticas, sociales e ideológicas tiene una u otra forma de significar el pasado?

Tal y como señala Giroux (1997):

Todas las modalidades de racionalidad contienen estructuras conceptuales que se identifican tanto por las cuestiones que suscitan como por las que dejan de lado (...) El currículum tradicional representa un compromiso firme con una visión que interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica orientada hacia el consenso y políticamente conservadora. Su visión de los estudiantes es pasiva y muestra incapacidad de analizar los presupuestos ideológicos que lo ligan a un estrecho modo operativo de razonar (p. 44-56)

El trabajo de autores como Paulo Freire (1992), Peter McLaren (1997), Henry Giroux (1997), Michael W. Apple (1987) nos permite situar la segunda línea de desarrollo de estudio del pensamiento crítico: la pedagogía crítica vinculada al cuestionamiento y la transformación del orden social.

La Teoría Crítica, construida desde el andamiaje teórico de la Escuela de Frankfurt, sirvió de fundamento para superar un discurso tecnocrático de la educación y elaborar un discurso pedagógico que cuestionase los regímenes de verdad del conocimiento y enfatizase el estudio de las relaciones de poder constituidas en una forma de política cultural dominante.

En esta línea, desde la organización Fedicaria, surgieron diferentes materiales didácticos y formas de aproximación a la enseñanza crítica de la historia, que ponen de manifiesto la complejidad, contradicciones y diversidad de enfoques a la hora de concretar los principios teórico-didácticos críticos a contenidos concretos. Los fundamentos de la organización, influenciados por la Teoría Crítica, entendieron la didáctica crítica como la capacidad de problematizar aquello que parecía evidente (Giroux, 1997). Sus ideas y enunciados se concretaron en la revista *Conciencia social* en la que se establecieron los postulados de su modelo didáctico.

Para ellos, el principal objetivo de la didáctica crítica de la historia, más allá de la aplicación del método del historiador, consiste en *problematizar el presente* a través de la llamada crítica-genealógica. Basados en los estudios de Nietzsche, Bourdieu y Foucault, “pensar históricamente” hace referencia a la tarea de desvelar la sociogénesis de los sistemas de verdad que nos afectan como docentes, como historiadores, como críticos sociales y como ciudadanos (Cuesta, 2003). Según esta acepción, los contenidos debían organizarse en base a un problema presente, socialmente relevante, que permitiera construir su genealogía. Problematizar el presente, cuestionar un sistema de creencias, ejercer la crítica ideológica, educar el deseo, aprender dialogando, fueron algunos de los andamiajes fundamentales de su modelo (Cuesta et al., 2005)

De este modo, ha sido objeto de discusión, el modo en que el problema histórico propuesto de algunos materiales didácticos con pretensión crítica, se adecuaban al cuestionamiento de los problemas del presente. Autores como Merchán argumentaron la imposibilidad de cuestionar el presente si los problemas de nuestro tiempo no eran objeto de estudio en clase (Merchán, 2002, p.48). Se puso en cuestión que el problema histórico abordado permitiera conectar con la experiencia directa e indirecta del alumno y rebatir su sistema de creencias y valores. Así mismo, se criticó, que el hecho de construir la historia, de trabajar con fuentes, no eximía de la transmisión de una ideología moralmente cuestionable. Tal y como argumentó J. M. Rozada (1999), es imposible que un material pueda emancipar a sus alumnos de la tutela de la ideología dominante, si no cuestiona los fundamentos sobre los que se sostiene los contenidos económicos propuestos. El mismo autor defiende que un paradigma didáctico crítico debe estar en relación con aquellos paradigmas disciplinares que se inscriben en una historiografía dialéctica y crítica de la historia.

Las tareas de los libros de texto referentes a la Ilustración y que pretenden realizar una valoración o relación del pasado con el presente, se presentan a través de lo que podemos llamar preguntas de corto alcance, basadas en un pensamiento

cotidiano del alumno y orientadas a justificar un determinado modo de racionalidad. Apoyadas en el discurso historiográfico de la modernidad, se formulan preguntas para justificar una concepción neutra y desinteresada del progreso, la ciencia y la cultura. Si el discurso del texto escolar presenta la Ilustración como un movimiento de felicidad desinteresada, qué responderá el alumno a las siguientes preguntas: “Tomar decisiones personales: ¿estás de acuerdo con las ideas ilustradas sobre la educación y las ciencias útiles?” (Anaya, 2016, pág.30) o “Según el texto de Rousseau, el pueblo inglés es esclavo, excepto cuando elige a los miembros del parlamento ¿Crees que el calificativo de “esclavo” que Rousseau aplica al pueblo inglés se podría aplicar a los votantes de nuestro país?” (Algaida, 2017, pág.29)

Si el paradigma historiográfico determina el tipo de relaciones y conexiones que el conocimiento histórico realiza para interpretar el presente, también condiciona el tipo de relaciones y operaciones mentales que tiene que realizar el alumno para interpretar la relación pasado-presente.

En diversas ocasiones, la capacidad crítica del alumno se presenta a modo de “opinión personal”, pero sin entrar a evaluar, desde el conocimiento científico, los diversos criterios que sustentan o refutan esa argumentación. La historia crítica que busca *problematizar el presente*, es aquella cuyas preguntas son capaces de generar un conflicto cognitivo en el sistema de creencias del alumno, al margen, de ser capacitadoras de otro tipo de habilidades.

De nuevo, y reiterando lo anterior, una relación pasado-presente no es automáticamente crítica. Si no, ¿cómo “comprende” el presente el discurso que busca en la Ilustración los orígenes de la Modernidad? Como escribe B. Santiago (2012):

La fe ciega en el legado cultural propio lo convierte en una fuente de sabiduría que libera y forma ciudadanos cargados de valores por el simple hecho de entrar en contacto con él. Bajo esta idea, la cultura se encarna como verdad producto de la razón, construida en el progreso y libre de toda grieta que pueda refutarla (p. 3)

DISCUSIÓN

Frente a la asimilación de la historia práctica a la historia crítica, o del pensamiento crítico a la aplicación del método del historiador, la enseñanza crítica de la historia sólo es posible si nos preguntamos por la fundamentación social, didáctica y epistemológica de los problemas y preguntas que aborda el alumno en el aula.

En relación con el título de esta comunicación ¿qué preguntas?, ¿qué problemas?, una de las dificultades de la didáctica crítica es definir y entender qué es un

problema socialmente relevante, qué grado de abstracción y complejidad implica, cómo hay que formularlo, qué marcos conceptuales son necesarios para su análisis y cómo pretendemos que el alumno lo refute o resuelva.

Es cuestionable, por ejemplo, que un proyecto de investigación en el aula bajo la pregunta ¿cómo eran las sociedades del Antiguo Régimen? responda a presupuestos críticos desde los planteamientos de la Teoría Crítica. Esto no significa, como se suele argumentar, que un alumno no deba conocer previamente el pasado para desnaturalizarlo. La cuestión es, qué aspectos del pasado son necesarios conocer para reflexionar un problema concreto, emitir un juicio al respecto y cuestionar un sistema de creencias y de racionalización del mundo.

La separación Historiografía y Didáctica, contenidos y procedimientos, ha alejado, y alejados por sí mismos, a los historiadores/as de este debate. Pensar la enseñanza crítica de la Historia Moderna requiere la unión y un camino de reflexión científica entre la Historia y su Didáctica. Tal y como escribe Pilar Maestro (1997):

En general, se establece una falsa “división del trabajo”, esperando de la Historiografía, -de la Historia investigada-, provea de contenidos actualizados a la disciplina escolar, -a la Historia enseñada-, reservando para la investigación psicopedagógica o didáctica la tarea de proveerla de estrategias y metodologías de enseñanza, desde sus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la misma práctica. Esta separación es fatal en muchos aspectos (p.10)

De otro modo ¿todos los problemas históricos reclaman las mismas operaciones de pensamiento?, ¿todos los problemas históricos reclaman la misma estrategia didáctica? Si nuestras investigaciones, nuestras preguntas y formación, no permiten unir, de forma concreta y precisa, el análisis del pasado con los problemas del presente ¿cómo podemos responsabilizar a los profesores de ello?, ¿cómo podemos pensar que esto es tarea exclusiva de la Didáctica?

Frente a la finalidad de la historia para la comprensión del presente, el profesorado crítico debe continuar un ejercicio de auto cuestionamiento sobre la utilidad per se atribuida a la historia en el acto de significar el pasado. Un discurso histórico y didáctico crítico es aquel que se pregunta cómo debemos pensar el tiempo para cuestionar el presente, y, en todo caso, aquel que se cuestiona “útil” ¿qué historia?, ¿qué discurso?, ¿y para qué presente?

BIBLIOGRAFÍA

- Adara Educación (1977). *El taller de documentos. Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. La Coruña: Adara editorial.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid:Paidós-MEC.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. (pp. 33-52). Barcelona: Ice-Horsori.
- Cornbleth, C. (1990). La presencia del mito en la Educación del Profesorado y en la Enseñanza. En Popkewitz, TH.S. (coord.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*, (pp.170-192). Valencia: Universitat de Valencia.
- Cuesta R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal
- Cuesta R. (1999). La educación histórica del deseo: la didáctica crítica y el futuro del viaje de fedicaria. *Con-ciencia social*, 3, 70-91.
- Cuesta R. (2003). Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedicarianas. En R. Calvo (coord.) *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. (pp. 927-938) Burgos: Universidad de Burgos.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, Merchán, J., y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia social*, 9, 17-54.
- Cuesta R. (2014). Fedicaria, una peculiar plataforma de pensamiento crítico. *Constelaciones, Revista de Teoría Crítica*, 6, 459-463.
- Díaz, F. (1998). *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.
- Díaz, F. y Rigo, M. (2000). El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. (pp. 309-340). México: Paidós.
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, (13), 525-554.
- Ennis, R. (1985). Critical thinking and the curriculum, *National Forum*, 65, (1) 28-31.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

- Gimeno, P. (2012) La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, 16, 37-56.
- Glaser, R. (1984). The role of knowledge, *American Psychologist*, 39, 93-104.
- Grupo 13-16 (1983). Hacer historia: un balance. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 98, Barcelona: Wolters Kluwer.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada. *Clio & Asociados*, 2, 9-34.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Merchán, J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- Minte, A., Ibagón, N. Javier. (2017) Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?. *Revista Entramado*, 13 (2), 186-198. Versión electrónica <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Perkins, D. (1987): Thinking frames: An integrated perspective on teaching cognitive skills. En Baron, J. y Sternberg, R. (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. (pp. 44-61). San Francisco: Freeman & Company.
- Rozada, J. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes. En Grupo Ínsula Barataria (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. (pp. 31-54). Madrid: Mare Nostrum.
- Rozada, J. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva, *Con-ciencia Social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 3, 42-69.
- Santiago, B. (2012). Por una didáctica crítico-genealógica de la Historia. En B. Santiago, *Interpretando narraciones controvertidas Guerra Civil y Transición. Un estudio de caso de la enseñanza de la Historia en 4º de ESO*. Tesina no publicada. Universidad de Santiago de Compostela.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11, (2), 111-133.

LIBROS DE TEXTO

- Alonso, M. y Muñoz M.C. (2016). *4º ESO. Geografía e Historia*. Madrid: Anaya.
- Ayuela, A., F. Bermejo y Parra, P. (2017). *4º ESO. Geografía e Historia*. Madrid: Algaida.
- AA.VV. (2016). *4º ESO. Geografía e Historia*. Madrid: Santillana.

TECNOLOGÍAS EMERGENTES AL SERVICIO DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA

RAMÓN CÓZAR GUTIÉRREZ
(Universidad de Castilla-La Mancha)

FRANCISCO DE BORJA CAPARRÓS RUIPÉREZ
(Colegio CEDES Albacete / Universidad de Castilla-La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.21

INTRODUCCIÓN

La época de cambios que vivimos afecta, como no podía ser de otra manera, a la educación. El espacio de clase se ha transformado en un nuevo escenario de comunicación en permanente estado de transformación y perfeccionamiento. La generalización de la tecnología en la docencia ha propiciado procesos de innovación caracterizados por la introducción de nuevas metodologías, sobreabundancia de información y la integración de nuevos dispositivos y recursos educativos (Cózar y Gómez, 2018).

Pero no solo ha cambiado el espacio y los medios, lo más importante es que ha cambiado la relación con el conocimiento. La amplitud de la era de la conectividad y la información ha generalizado el acceso al conocimiento y la aparición de un amplio abanico de “creadores” de contenidos que comparten recursos, propuestas y orientaciones, favoreciendo la construcción de modelos de aprendizaje activos, significativos y centrados en el estudiante. Ya no solo hemos de enseñar lo que está en el libro de texto. Es tanta la información a la que se puede acceder sin esfuerzo, que nos desborda, y son tantas las posibilidades de comunicación, que casi nos anulan (Amar Rodríguez, 2017).

Sin embargo, debemos tener presente que la integración de la tecnología en la educación no se debe convertir en el fin, sino en un medio para que los estudiantes desarrollen y aprendan mejor las competencias y contenidos de las asignaturas. Así, las aulas demandan nuevas necesidades formativas, por parte del profesor, y una adaptación tecnológica que vaya acorde con la realidad imperante y las

costumbres que se han apoderado de la sociedad, haciendo que ésta sea cada vez más virtual. Su accesibilidad, interactividad y flexibilidad las convierte en aliados poderosos de las nuevas estrategias de aprendizaje (Cózar et al., 2016).

La motivación frente al proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para que los estudiantes logren aprendizajes significativos y duraderos. Tradicionalmente, la Historia ha sido estigmatizada como “algo aburrido”, de la mano de metodologías de enseñanza expositivas que no conseguían despertar en los estudiantes su deseo por aprender. El desarrollo en los últimos años de metodologías activas y herramientas tecnológicas y su introducción en las aulas, nos permite luchar frente a esa desmotivación de los estudiantes y ofrece una gran oportunidad para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación es uno de los elementos que más preocupación e interés genera en el cualquier nivel educativo. Son muchos los autores que destacan la pobreza y superficialidad con la que, tradicionalmente, se utiliza (Blázquez & Lucero, 2002; Boson & Benito, 2005; Brown, 2003; Castillo & Cabrerizo, 2003; Marchesi & Martín, 2002; Race, 2003; Salinas, 2002; Sanmartí, 2007; Santos, 1993). Los sistemas de evaluación se han construido en torno a la realización de pruebas escritas. Miralles, Gómez y Sánchez (2014) señalan que los exámenes tradicionales en historia requieren un elevado coste de horas a lo largo de un curso académico, el cual podría invertirse en otras actividades, y no son de utilidad para realizar una evaluación formativa pues no favorecen en los alumnos una adecuada retroalimentación. Además, desde la propuesta curricular presentada en la LOGSE (1990), la evaluación se conceptualizó como un proceso de mejora del acto educativo y no sólo como un marcador o calificación que evaluara los objetivos alcanzados (Santos, 1993). Un proceso integrado en el modelo de enseñanza-aprendizaje que debe prestar especial atención a sus controles internos y responder a las exigencias de racionalidad, sistematización, control de variables y contraste de resultados (Gómez & Miralles, 2017).

Sin embargo, el análisis de los contenidos y habilidades cognitivas exigidas en las pruebas de historia, muestra que mayoritariamente las preguntas exigen un conocimiento conceptual-factual, con un dominio de lo memorístico, bien sea a través de preguntas cortas o pruebas objetivas (Merchán, 2005; VanSledright, 2014). El aprendizaje de datos, hechos, conceptos y principios de fácil memorización y comprensión por el alumnado debe ser la base sobre la que asentar el aprendizaje de habilidades, destrezas, procedimientos y técnicas propias de la historia (pensamiento histórico), para propiciar un mejor conocimiento y comprensión de la materia. Por tanto, es necesario que la evaluación se integre en el

contexto educativo como una actividad de aprendizaje más (Sans, 2004; Sans & Trepát, 2006; Trepát & Ina, 2008). Desde una concepción abierta, toda propuesta de mejora e innovación educativa debe incidir en estas nuevas dimensiones de la evaluación, en nuevos instrumentos de obtención de información y análisis de la misma que nos permitan regular y mejorar el aprendizaje de los alumnos, corregir los errores cometidos en este proceso y tomar decisiones al respecto (Miralles, Molina, & Trigueros, 2016).

LEARNING ANALYTICS EN EDUCACIÓN

En los últimos años están surgiendo un buen número de tecnologías emergentes (Veletsianos, 2010) que pretenden dirigir el cambio educativo en un horizonte temporal próximo. En el contexto de la educación preuniversitaria, uno de los informes internacionales más reconocidos, *The NMC Horizon Report K-12 Edition 2017* (Freeman, Adams Becker, Cummins, Davis, & Hall Giesinger, 2017), sitúa el *Learning Analytics* (en castellano, analíticas de aprendizaje) como una de las tendencias tecnológicas emergentes con mayores posibilidades de aplicación en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, a corto y medio plazo (2-3 años). A grandes rasgos, *Learning Analytics* (en adelante, LA) se define como la recogida, análisis y uso de información para evaluar el comportamiento de comunidades de aprendizaje (Larsson & White, 2014). El informe *Horizon 2017* enfatiza que los desarrollos tecnológicos actuales permiten la recogida de grandes volúmenes de información en cualquier contexto educativo, los cuales pueden ser articulados para actuar como un elemento de control de la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la medida que LA permite trazar lo que el estudiante hace (Baker & Siemens, 2014), se posiciona como una excelente herramienta para promover la participación, favorecer el cuestionamiento, la discusión y la retroalimentación efectiva, y mejorar la evaluación tanto formativa como sumativa (Penuel, Boscardin, Masyn, & Crawford, 2007). El uso de LA brinda oportunidades de generar entornos de aprendizaje adaptativos a las necesidades de los estudiantes, lo cual ofrece sinergias especialmente interesantes para los nuevos modelos de enseñanza activa basados en los estudiantes.

Las técnicas de LA comprenden una amplia variedad de posibilidades que facilitan la recogida de la información. De entre varias tecnologías, cada vez más accesibles y económicas para prácticamente cualquier nivel educativo, una de las que mayor aceptación goza entre los educadores que utilizan las TIC para mejorar la inclusión de todos sus alumnos y su intervención activa en el aula son los *Audience Response Systems* (sistemas de respuesta del público) o su adapta-

ción al ámbito educativo como *Student Response Systems* (sistemas de respuesta del estudiante, en adelante SRS) (Fies & Marshall, 2006). Estos sistemas han evolucionado profundamente y en la actualidad se ofrecen en distintos soportes: dispositivos físicos (*clickers*), aplicaciones para dispositivos móviles (p.e., *Socrative* o *Kahoot*) o plataformas web (*GoSoapBox* o *QuestionPress*).

El uso de estos sistemas para favorecer el aprendizaje ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones. Así, un meta-análisis de Hunsu, Adesope y Bayly (2016) sobre 53 trabajos de investigación reveló que el uso de estos sistemas tiene un efecto positivo moderado sobre el aprendizaje en comparación con grupos en los que no se plantea el mismo tipo de metodología (ya sea con estos sistemas o en otro formato). Y en esta misma línea se muestran las conclusiones de los estudios de Chien, Chang y Chang (2016) y Papamitsiou y Economides (2014) donde detectan, dentro de LA, asociaciones beneficiosas en la introducción de estrategias didácticas orientadas a personalizar el aprendizaje de los alumnos, con una relevancia práctica crítica para conseguir una optimización de los sistemas de aprendizaje del siglo XXI.

Este estudio pretende analizar el impacto a nivel motivacional y de rendimiento académico del uso de sistemas de evaluación apoyados en Student Response Systems y basados en la técnica de Learning Analytics, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de Historia Moderna en la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato.

Para ello, las preguntas de investigación de las que se partieron fueron:

¿Produce el uso de instrumentos de evaluación basados en SRS mejoras en el aprendizaje de los contenidos de Historia Moderna?

¿Produce el uso de instrumentos de evaluación basados en SRS mejoras sobre la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Moderna.

METODOLOGÍA

Este estudio presenta los resultados de una experiencia con 56 estudiantes en la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato de la especialidad de Ciencias de la Salud, en un Instituto de la provincia de Albacete. Para abordar los objetivos del estudio se utilizó una metodología cuantitativa, con un enfoque cuasi-experimental basado en un diseño pretest-posttest con dos grupos (experimental y control). El grupo experimental estaba formado por 28 estudiantes

(14 alumnos y 14 alumnas) y el grupo control por otros 28 (10 alumnos y 18 alumnas). Las condiciones iniciales fueron similares en ambos grupos. Ninguno conocía los contenidos a desarrollar con anterioridad (no había repetidores) y la metodología utilizada por el profesor hasta la intervención había sido la misma. Además, antes de la experiencia se realizó una prueba de nivel común en ambos grupos para conocer el punto de partida con resultados comparables.

El diseño de la intervención contempla un mismo enfoque en cuanto a la estructura y extensión de contenidos en los grupos experimental y de control. La única variable diferenciadora vino dada por el uso en el grupo experimental, de un instrumento de evaluación basado en SRS, a través de Kahoot, que nos ha permitido registrar las respuestas de los estudiantes y crear una retroalimentación sobre los errores conceptuales detectados. En detalle, el programa de trabajo con el grupo experimental, consistió, en cada sesión, un inicio con 10 minutos de feedback para explicar los errores que se habían detectado en la sesión anterior. Posteriormente, se desarrollaban los contenidos correspondientes a lo programado para ese día, con una duración de 30 minutos, y se concluía con una prueba de evaluación mediante Kahoot, aprovechando la presencia de tablets en el aula, como soporte del libro digital, en la que los alumnos debían responder a 20 preguntas realizadas sobre los contenidos que se habían explicado durante esa sesión. El grupo control, por su parte, desarrolló sus periodos lectivos bajo un sistema de metodología tradicional expositiva. En ambos grupos, el estudio se llevó a cabo a lo largo de cuatro sesiones, de 50 minutos cada una, en el mismo espacio que habían utilizado durante todo el curso y con el mismo profesor.

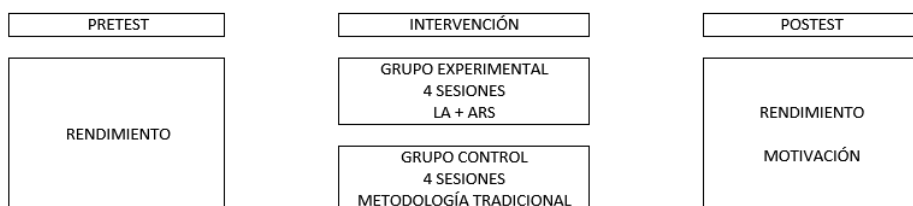


Imagen 1. Diseño de la intervención

Para la recogida de información se utilizaron diferentes instrumentos, de acuerdo a los objetivos planteados. Para analizar el potencial del uso de instrumentos de evaluación basados en SRS en el aprendizaje de contenidos de Historia Moderna, se utilizó un cuestionario *ad hoc* tipo test, del estilo de los que se realizan

periódicamente como proceso de evaluación continua en la asignatura. Mientras que para evaluar la motivación se aplicó el *Reduced Instructional Materials Motivation Survey* de Li & Keller (2018), basado en el modelo ARCS de Keller (1987; 2010), determinado por la interacción de cuatro dimensiones: la atención, la relevancia, la confianza y la satisfacción. En la primera, la motivación hacia el aprendizaje sucede cuando el alumno percibe una brecha en su conocimiento actual, lo que le lleva a prestar atención. Esta conduce a la segunda dimensión, que se genera cuando se percibe que el aprendizaje es útil a sus intereses, es decir, es relevante. La tercera se produce si consideran que van a ser exitosos en la realización de la tarea o aprendizaje del conocimiento, lo que repercute en su confianza. Y todas ellas convergen en la satisfacción, momento en el que se anticipan resultados positivos para la tarea que se va a realizar (Keller, 2008).

RESULTADOS

Para responder a la primera pregunta de investigación, se ha realizado un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de evaluación. La mera observación de los datos descriptivos ofrece una ganancia de más de un punto para el grupo experimental, al contrario de los resultados obtenidos por el grupo control en los que apenas se observan diferencias con el pre-test. La comparación de los resultados entre el grupo control y el experimental a partir de la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes nos ofrece que estas diferencias son significativas ($p = .000$) a favor de los estudiantes que han participado en la intervención mediada por instrumentos de evaluación basados en SRS y Learning Analytics.

	Pre-test	Post-test	Diferencia	U	p
Experimental	6,27 (0,93)	7,28 (1,11)	1,01	39,500	.000
Control	5,57 (1,33)	5,55 (1,11)	-0.02		

Tabla 1. Resultados sobre rendimiento académico.

En cuanto a la motivación, se observa cómo las puntuaciones medias son superiores en todas las dimensiones en el grupo experimental a las obtenidas en el grupo control. De nuevo, la comparación entre grupos a partir de la prueba U de Mann-Whitney nos ofrece diferencias significativas tanto en el promedio total como en cada una de las dimensiones. Llama especialmente la atención los valores tan elevados en *Atención* y *Satisfacción* en el grupo experimental, muy cercanos a la puntuación máxima.

Dimensiones	Grupo control	Grupo experimental	Diferencia	U	p
Atención	2,64 (.98)	4,50 (.58)	1,86	45,000	.000
Relevancia	3,20 (.68)	4,40 (.54)	1,20	77,000	.000
Confianza	2,90 (.83)	3,65 (.63)	0,75	178,000	.000
Satisfacción	2,55 (1.04)	4,55 (.53)	2,00	30,000	.000
Total	2,82 (.75)	4,28 (.45)	1,45	36,500	.000

Tabla 2. Resultados motivación

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso de sistemas de evaluación basados en técnicas de Analíticas de Aprendizaje y en dispositivos SRS posibilita la detección de errores en los estudiantes de manera eficaz en tiempo y recursos. El hecho de que la recogida de información se produzca en tiempo real deriva en la posibilidad de realizar realmente una evaluación formativa, de tal manera que el alumno recibe una retroalimentación sobre sus fortalezas y aquellos aprendizajes en los que debe mejorar. Los resultados de diversos meta-análisis realizados recientemente (véase Chien et al., 2016; Kay & LeSage, 2009) coinciden en señalar que las LA ofrecen al docente la posibilidad de optimizar de manera efectiva secuencias de enseñanza individualizadas para cada estudiante. Estos procesos de *data mining* hacen viable que las secuencias de enseñanza se adapten tanto a las características como a las actuaciones de los sujetos en cada momento, favoreciendo procesos de aprendizaje individualizado y una evaluación formativa. La utilización de técnicas de LA en los procesos de evaluación podría propiciar una mayor interacción entre enseñanza y aprendizaje, dando lugar a una personalización del aprendizaje e incluso a la desaparición de los exámenes en la forma que se han concebido clásicamente (Redecker & Johannessen, 2013).

No obstante, la aplicación de LA en Ciencias Sociales en las etapas educativas obligatorias aún se encuentra lejos de haberse llevado a cabo. Se detecta una inclusión mayor en entornos relacionados con las matemáticas y ciencias (Kay & LeSage, 2009). Sin embargo, el almacenamiento y análisis de las secuencias pedagógicas de forma masiva dentro de las sesiones pueden aportar a todos los docentes, de las diferentes asignaturas, la información que les es imposible recopilar, gestionar y optimizar de forma tradicional en el día a día (Tempelaar, Rienties, & Giesbers, 2015). De hecho, en los últimos meta-análisis se comienza a observar que los beneficios en los resultados de aprendizaje son mayores en las aulas de ciencias sociales que en las de ciencia e ingeniería (Hunsu et

al., 2016). Se continúan demandando evidencias científicas que corroboren la efectividad del LA en la evaluación de los aprendizajes y en la mejora de los procesos de enseñanza.

Este estudio ha presentado el desarrollo y la evaluación de una intervención educativa que ha pretendido analizar las mejoras de la implementación de sistemas de evaluación basados en LA y SRS con estudiantes de la asignatura de Historia de España de segundo curso de Bachillerato. Se ha podido comprobar que el uso de estas técnicas produce un efecto positivo significativo en el aprendizaje de contenidos por parte de los alumnos, frente a metodologías tradicionales. Asimismo, los estudiantes han mostrado una motivación positiva y significativa en las sesiones en las que se han utilizado estos sistemas de evaluación, con valores muy elevados en la atención, como paso importante para aprehender los contenidos, y en la satisfacción, sobre la que manteniendo niveles elevados, se permite conservar la motivación (Rodgers & Withrow-Thorton, 2005). Valores que pueden modificar la manera en la que se abordan las actividades de adquisición de los contenidos históricos, como base para el desarrollo de habilidades, destrezas, procedimientos y técnicas del pensamiento histórico que favorezcan un mejor conocimiento y comprensión de la Historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar Rodríguez, V. (2017). La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (5), pp. 16-28.
- Baker, R., & Siemens, G. (2014). Educational data mining and learning analytics. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 253–274). New York, NY: Cambridge University Press.
- Blázquez, F., & Lucero, M. (2002). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. In *Didáctica general* (pp. 301–324). Madrid: Pearson.
- Boson, M., & Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. In *Nuevas claves para la docencia universitaria* (pp. 87–100). Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. In *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 23–34). Madrid: Narcea.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Chien, Y.-T., Chang, Y.-H., & Chang, C.-Y. (2016). Do we click in the right way? A meta-analytic review of clicker-integrated instruction. *Educational Research Review*, 17, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.10.003>

- Cózar, R. & De Moya, M.V. (2017). Entornos humanos digitalizados: experiencias TIC en escenarios educativos. Madrid: Síntesis.
- Cózar, R. & Gómez, C.J. (2018). Tendencias actuales en investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Tendencias y tecnologías emergentes en investigación e innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Cózar, R., Moya, M.V., Hernández, J. A., & Hernández, J. R. (2016). Conocimiento y Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) según el Estilo de Aprendizaje de los Futuros Maestros. *Formación universitaria*, 9(6), 105-118.
- Fies, C., & Marshall, J. (2006). Classroom Response Systems: A Review of the Literature. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 101-109. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-0360-1>
- Freeman, A., Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., & Hall Giesinger, C. (2017). *The NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition examines emerging technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry in schools*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- Hunsu, N.J., Adesope, O., & Bayly, D. J. (2016). A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect. *Computers & Education*, 94, 102-119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.013>
- Kay, R. H., & LeSage, A. (2009, November 1). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*. Pergamon. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.001>
- Larusson, J. A., & White, B. (2014). *Learning Analytics*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7>
- Marchesi, A., & Martín, E. (2002). *Evaluación en educación secundaria*. Madrid: SM.
- Merchán, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Graó.
- Miralles, P., Gómez, C. J., & Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de educación primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Miralles, P., Molina, J., & Trigueros, J. (2016). Diálogos de evaluación en la educación secundaria obligatoria: escenarios, protagonistas y estado actual de la investigación en ciencias sociales, geografía e historia. In *Sentidos e desafios da avaliação educacional* (pp. 105-138). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning Analytics and Educational Data Mining in Practice: A Systematic Literature Review of Empirical Evidence. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 49–64. <https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.17.4.49>
- Penuel, W. R., Boscardin, C. K., Masyn, K., & Crawford, V. M. (2007). Teaching with student response systems in elementary and secondary education settings: A survey study. *Educational Technology Research and Development*, 55(4), 315–346. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9023-4>
- Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? In *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Salinas, D. (2002). ¡Mañana examen! *La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sans, A. (2004). *L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments*. Barcelona: ICE-UB.
- Sans, A., & Trepát, C. (2006). La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 5, 69–81.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Tempelaar, D. T., Rienties, B., & Giesbers, B. (2015). In search for the most informative data for feedback generation: Learning analytics in a data-rich context. *Computers in Human Behavior*, 47, 157–167. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2014.05.038>
- Trepát, C., & Ina, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 57–75.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovate Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. In *Emerging technologies in distance education* (pp. 3–22). Edmonton, Canada: Athabasca University Press.

REPOBLANDO EL FUTURO EN LAS TIERRAS DE ALBACETE. PROYECTO DE INNOVACIÓN BASADO EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO. IES AMPARO SANZ DE ALBACETE. CURSOS 2016-2018

CARMEN HERNÁNDEZ LÓPEZ

(Universidad de Castilla-La Mancha)

CARMEN MONZÓ GONZÁLEZ

(IES Amparo Sanz-Albacete)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.22

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación vamos a exponer una experiencia innovadora de aprendizaje-servicio, llevada a cabo en el IES Amparo Sanz de Albacete, con 55 alumnos de 1º de Bachillerato y 10 profesores de distintas áreas (Matemáticas, Biología, Tecnología, Educación Física, Geografía e Historia, Latín, Griego, Filosofía)¹. Un proyecto interdisciplinar del que expondremos las principales líneas metodológicas y curriculares, así como el trabajo de investigación histórica, desde los tiempos modernos, en el Archivo Histórico Provincial de Albacete y el trabajo de campo realizado. Partimos de un problema real que afecta a la mayor parte de España y a nuestra provincia de Albacete: la despoblación rural. El planteamiento ha sido la búsqueda de soluciones al problema demográfico, desde las distintas áreas, que en el caso de Matemáticas, se ha plasmado en numerosas proyecciones demográficas de futuro desde las nuevas tecnologías. Comenzando por un análisis del medio físico bajo un prisma matemático utilizando diagramas de Voronoi, y siguiendo con el estudio de las rectas de regresión bidimensional aplicadas a la despoblación

1 Los profesores que han coordinado los distintos grupos de trabajo han sido: María Pilar Torrente Moreno, coordinadora de la zona de la Sierra de Letur, Férez. Socovos. María Josefa Valiente Vicente, coordinadora de la zona de Jorquera y Ribera de Cubas. Lázaro Luis Muñoz Muñoz, coordina Yeste y sus aldeas. Raúl Peinado se encarga de la coordinación de la página web y de la zona de Nerpio. Marta Sánchez Garrido-Lestache, coordina el grupo de Peñas de San Pedro. Los grupos de Masegoso y Casas de Lázaro los ha coordinado Cristina Piqueras. Y los grupos de Lezuza y El Balletero los ha coordinado Carmen Hernández López. Video y fotografía: José Luis Piñera Núñez y Fátima Simón Hernández.

rural en cada una de las zonas afectadas por la despoblación y estudiadas en el aula, así como las pirámides de población de las mismas. Todo ello utilizando la plataforma Geogebra como instrumento de análisis y representación gráfica y matemática. El resultado se ha plasmado en un libro y página web: *Repoblando el futuro en las tierras de Albacete*, (<https://repoblandoelfuturo.com>).

PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROYECTO, COMÚN A TODAS LAS DISCIPLINAS IMPLICADAS

Partimos de un problema real que afecta a la mayor parte de España y a nuestra provincia de Albacete: la despoblación rural. El trabajo de campo con ayuntamientos, Diputación Provincial, asociaciones rurales, grupos de jóvenes, mujeres emprendedoras, empresarios, vecinos y otros colectivos rurales junto a las investigaciones propias nos ha llevado a formular múltiples propuestas de repoblación dentro de un proyecto de aprendizaje servicio. El resultado se ha plasmado en un libro: *Repoblando el futuro en las tierras de Albacete*, editado por la Diputación de Albacete, para su consulta en bibliotecas públicas, ayuntamientos y salas de lectura de la provincia de Albacete y a nivel global se puede descargar desde Internet (<https://repoblandoelfuturo.com>). Y también desde la página web del IES Amparo Sanz (Albacete) <http://ies-amparosanz.centros.castillalamancha.es/>. Se trata de divulgar el libro e internacionalizar estas comarcas como lugar de residencia, de trabajo, espacio turístico o zona de campamentos para jóvenes.

Enlace Video: <https://www.youtube.com/watch?v=QWs435IElqI>



Mapa 1. Delimitación comarcal de la provincia de Albacete.

Fuente: <http://www.mapasmurales.es/provincias/albacete/>

El problema de la despoblación rural es ya en sí mismo un problema social, nos afecta a todos. Y como se suele decir *todo lo que le pica a la sociedad se rasca en la escuela*. Atender y estudiar esta problemática nos ha llevado con el alumnado de 1º de Bachillerato a proponer soluciones de repoblación y gestionar medidas para evitar que se cierren colegios rurales, para que se sigan cuidando y protegiendo los montes, los bosques, el aire y el agua. Y les ha llevado a implicarse en el mantenimiento de un rico patrimonio material, natural y también patrimonio inmaterial. Todo ello dentro de un programa educativo de Aprendizaje-Servicio, apostando por el desarrollo sostenible, con proyectos de innovación profesional, creación de modelos de inserción y empleabilidad, junto al uso efectivo de la lengua inglesa.

El proyecto ha atendido principalmente las siguientes necesidades educativas:

- El desarrollo de la experiencia en equipos de trabajo interdisciplinares y de aprendizaje servicio
- La necesidad de trabajar en contacto con realidades cercanas, muy desconocidas para ellos, y proponer soluciones desde su mirada urbana.
- La necesidad de conocer cómo funcionan las instituciones políticas (ayuntamientos y Diputación), asociaciones rurales, colectivos de emprendedores y vecinos del medio rural, implicándose activamente en la divulgación de los valores del mundo rural.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO Y TAREAS QUE INCLUYE

El proyecto se ha prolongado a lo largo de dos cursos escolares, 2016-2018, por lo que los servicios y tareas han sido muy extensos. Estos son los datos más destacados:

- Conocimiento de las zonas, diagnósticos y análisis de sus estructuras económicas, políticas, laborales, sociales, históricas, patrimoniales...
- Búsqueda de medidas repobladoras para las comarcas con mayor despoblación como son La Manchuela, Sierra de Alcaraz, Campo de Montiel y Sierra de Segura, a partir del trabajo de campo, la búsqueda en los datos históricos y la elaboración de nuevos proyectos basados en la economía, patrimonio y medidas políticas llevadas a cabo.
- Intervenciones. Divulgación: en prensa, radio, televisión, foros de debate, publicación de un libro con los resultados, nuevas tecnologías (divulgación en la página web y contactos con CSIC a través de la exposición de la experiencia en el Programa Compte). Y demandas a las instituciones sobre casos puntuales como evitar el cierre del centro de Primaria de Casas de

Lázaro, mejora de la carretera a Nerpio o el consumo de productos ecológicos de Lezuza y su comarca.

OBJETIVOS EDUCATIVOS/COMPETENCIA Y VINCULACIÓN CURRICULAR

Los objetivos comunes a todas las áreas son:

a) Realizar un estudio histórico, demográfico, económico, político, social y cultural de los municipios o comarcas que tienen un ritmo mayor de pérdida poblacional en la provincia de Albacete. Las comarcas seleccionadas son: La Manchuela (Jorquera y Ribera de Cubas), Sierra de Alcaraz y Campo de Montiel- Mancomunidad de municipios-SACAM- (Lezuza, El Ballestero, Peñas de San Pedro y sus aldeas, Masegoso y Casas de Lázaro), Sierra de Segura (Yeste, Nerpio, Ferez, Socovos y Letur).

b) Abrir el proyecto a las instituciones políticas, asociaciones rurales y centros culturales en el medio rural, a través de:

- Contactar con los ayuntamientos de los municipios objeto de investigación, para conocer sus necesidades y saber si han presupuestado o pensado cómo abordar el problema de la despoblación.
- La potenciación de sus habilidades lingüísticas y sociales mediante talleres de oratoria y expresión verbal (en las áreas de Filosofía y Lenguas Clásicas)²
- Contactar con la universidad de Castilla-La Mancha para el asesoramiento en nuevos cultivos o cultivos tradicionales, mundo empresarial e internacionalización de productos.
- Hacer un estudio de las necesidades más importantes en los municipios seleccionados, desde el contacto con alcaldías, asociaciones rurales, asociaciones de mujeres y de jóvenes.
- Analizar propuestas de vivienda y empleo desde las iniciativas públicas o privadas.

c) Proponer proyectos de repoblación, en torno a estos fines:

- Revitalizar el potencial local
- Proyectar la internacionalización de productos autónomos,
- Fomentar el trabajo de los colectivos de mujeres o de jóvenes empresarias para la apertura de talleres, casas rurales...

2 Siguiendo la línea educativa del centro, de potenciar el rigor en la ortografía y presentaciones orales y escritas. Proyecto Educativo del Centro, curso 2017/18, pág.17

- Mejorar las telecomunicaciones, telefonía móvil, internet..
- Primar la apertura de centros escolares en las poblaciones
- Asesorar y facilitar la implantación de cultivos tradicionales
- Fomentar la creación de un parque arqueológico en la comarca del Campo de Montiel/Sierra de Alcaraz y potenciar el patrimonio histórico y arqueológico de las distintas comarcas.
- Alentar al establecimiento de nuevas formas de vida social en la comunidad vecinal,
- Procurar que en todas estas propuestas se vele por la mejora del medio ambiente sostenido, por la integración y la convivencia, que tengan un perfil solidario, de cooperación internacional, de integración de grupos minoritarios e igualdad de género.
- Condensar toda la información en un documento/libro y web
- Divulgar a nivel regional, nacional e internacional desde los medios digitales

Tabla 1 . Contenidos trabajados por materias.

MATERIAS	CONTENIDOS CURRICULARES
Educación Física	Planificación de la puesta en práctica de actividades físico-deportivas en el medio natural. Análisis de las manifestaciones expresivas, artísticas y rítmicas presentes en la sociedad y en su entorno y de la oferta de este tipo de actividades. Pautas básicas de organización de actividades físico-deportivas en el medio natural.
Griego	De la Grecia arcaica a la actual realidad rural. Del nacimiento del alfabeto a la actual comunicación. Nace la moneda, intercambio y desarrollo. De la polis antigua a un pueblo actual. Conocer las formas de organización social y política, y relacionar con la actualidad. La familia, estereotipos culturales, pervivencia. Problemas sociales, de la superpoblación a la colonización. Reformas necesarias. Sabios legisladores. Importancia de la educación y de la oratoria.
Matemáticas	Planificación del proceso de resolución de un problema. Lenguaje gráfico para presentar argumentos. Elaboración oral y escrita de informes científicos. Realización de investigaciones matemáticas a partir de contextos de la realidad. Confianza en las propias capacidades para desarrollar actitudes adecuadas y afrontar las dificultades propias del trabajo científico. Utilización de medios tecnológicos en el proceso. Tablas de contingencia. Medias y desviaciones típicas. Dependencia lineal de dos variables estadísticas. Regresión lineal. Estimación. Predicciones estadísticas y fiabilidad de estas.

Historia del Mundo Contemporáneo	Bloque I: Cómo se escribe la historia. El trabajo del historiador: Búsqueda en las fuentes primarias del Archivo Histórico Provincial de Albacete (AHPAB) sobre la población recogida en censos electorales del siglo XX hasta los años cuarenta. Elaborar distintas bases de datos informáticas con Excel. Tratamiento de la información desde la elaboración de gráficos y tablas.
Biología y Cultura Científica	Analizar todos los factores ecológicos y medioambientales que revaloricen la localidad.
Tecnología	Diseño y producción de un producto tecnológico: etapas. Vida útil de un producto. Obsolescencia programada. Sistema de gestión de la calidad. Modelo de excelencia. Proyectos ecológicos, tecnológicos y empresariales.
Competencias trabajadas	La competencia de aprender a aprender, implícita en el método histórico y en el método científico. El sentido de iniciativa y espíritu emprendedor está muy vinculado también al método científico. La comunicación lingüística, desde comentario de diferentes fuentes históricas, literarias, entrevistas y etimologías permiten ejercitar la lectura como destreza básica para la adquisición de nuevos conocimientos. Competencia en Matemáticas, ciencia y tecnología. Toda la investigación que trabajamos pone a los alumnos en contacto con el método científico: formulación de hipótesis, búsqueda de información y comentario crítico de las fuentes, rigurosidad en las afirmaciones y confrontación de ideas.
Actividades de aprendizaje y reflexión	Actividades de aula: diseño de bases de datos demográficas, organización y transcripción de entrevistas, organización de reportajes fotográficos y videos, diseño de gráficos y metrominutos, elaboración de pirámides de población para conocer la progresión de cada zona. Trabajo fuera del aula. Trabajo cooperativo, sobre transcripciones de los censos demográficos y búsquedas en internet de documentos bibliográficos. Talleres dialógicos y de oratoria. El primer trimestre se organizaron talleres en clase de Filosofía y de Latín para la mejora de la oratoria y expresión oral Trabajo de campo: Visita a las ocho poblaciones, organización de los viajes, de las mesas de trabajo, recorridos y entrevistas.

FASES DE EJECUCIÓN

a) Presentación del proyecto a los ayuntamientos implicados en la Diputación Provincial de Albacete. Reunión de los alumnos y profesores implicados con el presidente de Diputación Provincial de Albacete, jefa del gabinete de presidencia, alcaldes de las 8 zonas de estudio y representantes de las asociaciones rurales. Los alumnos coordinadores, tras la exposición de los objetivos, metodología, propuestas y presentación del alumnado implicado, proponen que nos reunamos en grupos por comarcas o municipios en las distintas salas que desde Diputación

se habilitaron. Tras dos horas de reunión, se volvía al gran grupo donde se realiza la puesta en común con las conclusiones de los distintos grupos. Termina el acto con una foto de familia en la escalera principal de la Diputación. Imágenes y noticias que la prensa local y regional ha dado cuenta en días siguientes, como consta en los enlaces que indicamos:

<http://masquealba.com/noticias/albacete/item/21063-alumnos-del-ies-amparo-sanz-estudian-alternativas-al-despoblamiento-rural.html>

<https://www.albaceteabierto.es/albacete-noticias/item/21706-alumnos-del-ies-amparo-sanz-de-albacete-estudian-alternativas-al-despoblamiento-rural>

<http://www.latribunadealbacete.es/noticia/Z75B9CC8C-A3F7-0914-165C595CA51C5C6A/20161122/educacion-contr-la-despoblacion>

<http://eldiadigital.es/not/197461/alumnos-del-ies-amparo-sanz-estudian-alternativas-al-despoblamiento-rural/>

http://www.eldiario.es/clm/Jovenes-Albacete-trabajan-despoblacion-multidisciplinar_0_583042553.html

b) Organización de los equipos de investigación en el Archivo Histórico Provincial de Albacete y elaboración de bases de datos demográficos. Realizada esta investigación desde la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, ha supuesto el vaciado de los siguientes censos: Censo electoral de 1934 para Casas de Lázaro y Masegoso, Censo Municipal de Masegoso (año 1907), Censo Municipal de Jorquera y Ribera de Cubas en 1923, Censo de Jorquera en 1945, Censo Electoral del Ayuntamiento de Nerpio y sus aldeas en 1932, Censo Electoral de Socovos (1934). Censo electoral de Férez 1934, Censo municipal de Férez en 1907, Censo Municipal de Letur en 1907. Letur, Censo electoral de 1935, Censo electoral de El Balletero, 1935. Censo electoral de Lezuza de 1923, Censo municipal de Peñas de San Pedro de 1908, y Censo municipal de Yeste de 1945. La base de datos contiene un total de 12.655 registros.

c) Propuesta del “Metrominuto”. Desde la asignatura de Matemáticas, la teoría de grafos ha servido de inspiración para las ciencias sociales, en especial para desarrollar un concepto no metafórico de red social. Los grafos son importantes en el estudio de la biología y hábitat. El vértice representa un hábitat y las aristas representan los senderos de los animales o las migraciones. Los vértices han resultado ser los puntos necesarios para la vida cotidiana en el pueblo (no los meramente

turísticos): centro médico, farmacia, supermercado, biblioteca, ayuntamiento, iglesia, bancos, parques, etc. Nuestra idea ha sido realizar un Metrominuto de cada una de las áreas estudio del proyecto centrada en un pueblo o zona: Casas de Lázaro, Nerpio, Peñas de San Pedro, Jorquera, Lezuza, Letur y Yeste, con el objetivo de mostrar las ventajas de ir a vivir a esas zonas, y fomentar su repoblación (véase Anexo, Metrominuto de Nerpio).

d) Estudio de las rectas de regresión y pirámides de población sobre datos del INE. Se ha estudiado la evolución de la población de los pueblos de Albacete objeto de estudio con los datos del INE, extrapolando los resultados mediante una recta de regresión, que ha permitido extraer conclusiones acerca del futuro de la población, e incluso prever el año de desaparición de la población en caso de seguir la tendencia actual y no tomar medidas de repoblación. Para ello, se han consultado cifras oficiales de población con detalle municipal, exportando los datos en formato CSV para tratarlos de forma matemática con la plataforma Geogebra y su Hoja de Cálculo. Las rectas de regresión resultantes se han analizado de forma comparada para establecer conclusiones generalizadas y coherentes para toda la provincia.

De igual modo, el alumnado ha podido aprender a construir pirámides de población con datos del INE y Geogebra, a través de la Estadística del padrón continuo, con resultados detallados por municipios basados en el año 2017. Los diagramas de barras enfrentados para hombres y mujeres han permitido al alumnado clasificar los tipos de pirámides obtenidas, las muescas que se han producido y en qué intervalos, además de las señales de migraciones.

Durante el curso 2018-19 se han podido ampliar los estudios demográficos a otros pueblos de la provincia, por lo que se prevé en unos años un estudio completo de la correlación entre los distintos municipios.

Todos estos resultados se han organizado en la web de la plataforma Geogebra: <https://www.geogebra.org/m/yxyvzn95>

El dossier de trabajo del alumno puede ser descargado igualmente desde la web: <https://www.geogebra.org/m/yxyvzn95#material/n5gg9sum>

e) Actividades por comarcas desde los equipos de trabajo interdisciplinares en el trabajo de campo. Las múltiples actividades realizadas han seguido el mismo esquema, que se concreta en tres fases:

Fase de diagnóstico, donde se analizan los planes de los distintos ayuntamientos, las viviendas, colegio, zonas industriales, agricultura, ganadería, artesanía, servicios, comunicación y energía. También se han incluido elementos patrimo-

niales, iglesias, conventos, ermitas, así como otros muchos edificios de la cultura material, tales como molinos, norias, viviendas rupestres...

Fase de propuesta de mejoras, se realiza a partir de los datos recogidos en la primera fase, tales como poner en funcionamiento viejas ventas, impartir talleres artesanos, propuestas deportivas, etc.

Fase de intervención. En algún caso se ha pasado directamente a la acción, como ha sido en Casas de Lázaro para evitar el cierre de su único centro educativo. O en Nerpio para la urgente y necesaria mejora de sus carreteras (véase en Anexo una imagen del trabajo de campo y la portada del libro que recoge una instantánea de la visita a Letur).

PARTICIPACIÓN, PROTAGONISMO Y ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO

El trabajo se organizó en grupos, interdisciplinares, y atendiendo a las expectativas personales y educativas de cada grupo-comarca. Cada grupo se coordina por uno o dos alumnos y un profesor. La organización del trabajo de campo se lleva a cabo entre los alumnos y la profesora o profesor coordinador. El contacto con los ayuntamientos, empresarios, entrevistados y demás colaboradores se ha hecho siempre desde la participación del alumnado con un profesor coordinador. Los coordinadores recogían los materiales del trabajo de campo y lo entregaban a la profesora coordinadora del proyecto. La divulgación y presentación del libro concedió el mayor protagonismo al alumnado que organizaron, junto con el equipo directivo, la presentación del libro a los medios.

TRABAJO EN RED REQUERIDO POR EL PROYECTO

El trabajo en red se orientó principalmente a la búsqueda de datos históricos de las comarcas y en la última fase, para la edición del libro: *Repoblando el futuro en las tierras de Albacete*. Además, el proyecto tiene una versión digital, el diseño de una página web, así como la edición de los diferentes videos y reportajes fotográficos.

RECURSOS NECESARIOS PARA IMPULSAR EL PROYECTO

a. Recursos económicos. Se ha necesitado financiación para viajar a las ocho poblaciones. Desde Diputación y la Consejería de Educación recibimos ayudas para realizar los viajes.

b. Recursos humanos: Han trabajado 55 alumnos de 1º de Bachillerato y 15 de 4º de ESO, junto a 10 profesores

c. Entidades públicas colaboradoras: Archivo Histórico Provincial de Albacete, Diputación Provincial, Consejería de Educación, SEHISP, Ayuntamiento de Jorquera, Casas de Lázaro, Masegoso, Peñas de San Pedro, Nerpio, Lezuza, El Ballesterio, Letur, Férrez, Socovos, Yeste. Grupos de desarrollo local de Jorquera, Férrez, Socovos y Letur. Y SACAM. Museo de Libisosa

d. Colaboraciones externas: veinte personas han sido entrevistadas o han colaborado con sus aportaciones, así como doce entidades privadas.

CELEBRACIÓN Y DIFUSIÓN

La presentación del libro, compendio de todo el trabajo realizado, *Repoblando el futuro en las tierras de Albacete*, se organizó el día 7 de mayo de 2018 en el Salón de Actos del instituto. La mesa estaba presidida por la directora del Centro, a la que acompañaban el director provincial de Educación y el presidente de la Diputación Provincial de Albacete. Lucia Roldán, alumna participante y coordinadora de uno de los grupos de trabajo, expuso a todos los invitados y a los medios de comunicación allí reunidos (Prensa local, radio y televisión local y regional), lo que había supuesto para estos alumnos conocer y trabajar por el mundo rural de la provincia. Alumnos de ESO y Bachillerato, así como numerosos padres, personal del centro y varios profesores celebraron este evento que terminó con la entrega de un libro a los asistentes. Posteriormente diversos medios de comunicación entrevistaron a los alumnos y profesores participantes, haciéndose eco en la televisión local de este proyecto de innovación educativa sobre aprendizaje servicio.

https://www.youtube.com/watch?v=eVYw_-gGBDA

<http://www.visionseis.tv/el-ies-amparo-sanz-quiere-repoblar-la-provincia/>

https://youtu.be/V_r-U7M4xIM

VALORACIÓN DEL PROYECTO

Se han superado ampliamente los objetivos fijados, tanto a nivel pedagógico como a nivel social o de servicio. El propósito es ahora transferir la investigación realizada, concretizada en planes estratégicos y soluciones para las comarcas objeto de repoblación a través de múltiples propuestas que potencien el emprendimiento, nuevas oportunidades y valorando el patrimonio social, ecológico, cultural y humano. Es un proyecto práctico, en contacto con la realidad y que aporta soluciones. Es viable para otras zonas con problemas de despoblación y como trabajo didáctico, se resalta la implicación y coordinación del alumnado, como

los puntos más destacados. La difusión a través de la página web del instituto y la ya mencionada del proyecto, en la que incluimos el libro en PDF permite que el trabajo no se quede en el aula olvidado, sino que estos medios sirven para difundir y comunicar los resultados obtenidos. No ha habido problemas dignos de resaltar, la primera fase fue la más difícil hasta que los alumnos entendieron que es trabajar de manera coordinada y en grupos interdisciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, J. (2000). *Historia de la provincia de Albacete*, Editorial Azacanes.
- Catastro de Ensenada, Respuestas Generales, enlace buscador de localidades: <http://pares.mcu.es/Catastro/servlets/ServletController?ini=0&accion=0&mapas=0&tipo=0>
- Dalrymple, W. (1777). *Travel through Spain and Portugal in 1774; with a short account of the spanish spedition against Algier in 1775*. London.
- Diccionario de autoridades, (1726-1739), <http://web.frl.es/DA.html>
- García, F. (1998). *La Sierra de Alcaraz en el siglo XVIII, Población, familia y estructura agraria*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses.
- Grasreiner, A. (1990). *Letur: sus gentes y tradiciones*. Albacete: Diputación de Albacete.
- Hernández, C. (2007). *Calles y casas en el Campo de Montiel. Hogares y espacio doméstico en las tierras de El Bonillo en el siglo XVIII*. Albacete: IEA.
- Peinado, R. (1984). Un señorío en la frontera del reino de Granada: la encomienda de Socovos a finales de la Edad Media (1468-1526). *Congreso Historia de Albacete, V.II*.
- Pretel, A. (1991). *Alcaraz en el siglo de Andrés de Vandelvira, el bachiller Sabuco y el preceptor Abril (Cultura, Sociedad, Arquitectura y otras bellas artes en el Renacimiento)*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses.
- Rodríguez de la Torre, F. (1987). *Relaciones geográfico-Históricas de Albacete (1786-1789)*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses.
- Rodríguez, M. (1995). El Privilegio de villazgo de Nerpio y su segregación de Yeste. *Boletín de Información "Cultural Albacete"*, junio - julio de 1995, número 87.
- Sánchez, J. (1982). *Geografía de Albacete*, Tomo I. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses.
- Simón, M. (2005). *Familia, propiedad y grupos sociales en la tierra de Jorquera, a mediados del siglo XVIII. Un espacio rural diferenciado*. Albacete: Facultad de Humanidades de Albacete.

METROMINUTO NERIPÓ

Carretera y Calle Jiménez Hernández
11A Bañador

Estaciones y Tiempos de Viaje:

- Servicio de Taxis a Guardia Civil: 2min, 140m
- Guardia Civil a Hotel-Restaurant Negules: 5min, 220m
- Hotel-Restaurant Negules a Cafeteria Hanger18: 2min, 72m
- Cafeteria Hanger18 a Oficina de Turismo: 1min, 52m
- Oficina de Turismo a Casa rural: 5min, 70m
- Casa rural a Centro de Jardineria: 1min, 110m
- Centro de Jardineria a Hostal rural: 1min, 46m
- Hostal rural a Centro de salud: 1min, 300m
- Centro de salud a Farmacia: 1min, 24m
- Farmacia a Colegio: 1min, 130m
- Colegio a Geriatria y fabrica: 3min, 230m
- Geriatria y fabrica a Camping Las: 13min, 1000m
- Servicio de Taxis a Camping Las: 2min, 130m

[illegible]

276

“CUARTOS DE MARAVILLAS Y GABINETES DE CURIOSIDADES”. UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN TORNO A LA CIENCIA Y LA CULTURA EN ÉPOCA MODERNA

LORENA ÁLVAREZ DELGADO

(Universidad de Cantabria)

ANA LUISA MARTÍNEZ CARRILLO

(Conjunto Arqueológico del Cástulo)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.23

INTRODUCCIÓN

El currículo educativo para la etapa educativa de la ESO, otorga un lugar privilegiado a los avances científicos y tecnológicos desarrollados a lo largo de la Historia. En lo que respecta a la Edad Moderna, se ha querido poner el acento en determinados instrumentos como testimonios de la —revolución científica— acontecida desde finales del siglo XV, así como de las novedades humanistas y renacentistas del periodo.

Los contenidos, objetivos, competencias, criterios de evaluación e indicadores de evaluación referentes a estas temáticas se desglosarán siguiendo la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), en el que se incorporarán conocimientos transversales con otras materias, como la Biología, la Tecnología o la Lengua Española y Literatura.

Se hará especial hincapié en el desarrollo de los contenidos curriculares de la etapa de la ESO a través de los recursos didácticos seleccionados, los cuales están relacionados mayormente con instrumentos de importancia capital para el avance científico-tecnológico y cultural en época moderna, así como con la emulación, mediante trabajo colaborativo, de una suerte de gabinete de curiosidades, como expresión y síntesis del trabajo realizado en el aula.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta contempla la asimilación progresiva de la metodología ABP, tanto por parte del profesorado como del alumnado, dado que su desarrollo se intrinca con el resto de metodologías didácticas, de forma progresiva y discontinua, a lo largo de diferentes unidades didácticas de 2º de ESO que se desarrollan durante el segundo trimestre del curso escolar.

Es importante tener en cuenta que nuestra propuesta ha tomado como punto de partida el contexto educativo de centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias, por lo que en otras Comunidades Autónomas deberíamos tener presente el curso pertinente. En el *Currículo Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos del Gobierno del Principado de Asturias*, se recoge el Decreto 43/2015, de 10 de junio, en consonancia con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Además, —una de las características del currículo asturiano es la contemplación de los criterios de evaluación a través de indicadores—, complementos de los primeros que ayuden a valorar el grado en el que se alcanzan tanto los criterios de cada curso como los estándares de aprendizaje evaluables de la Educación Secundaria Obligatoria (D. 43/2015, 10 de junio 2015). Por este motivo, hemos tenido en cuenta los contenidos, criterios, indicadores y estándares de la materia de Geografía e Historia para 2º de ESO que pueden ser trabajados a través del ABP sobre gabinetes de curiosidades. Además, hemos querido contemplar los estándares de otras materias de la etapa, susceptibles de ser trabajadas en el desarrollo del proyecto, destacando así su multidisciplinaridad.

Por otro lado, el ABP se presenta como uno de los mejores procedimientos para fomentar el aprendizaje basado en competencias (conforme a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, y contemplado en el D. 43/2015, 10 de junio, antes comentado). Además contribuye al desarrollo integral del alumnado y a la consecución de objetivos de etapa (art. 4, D. 43/2015, 10 de junio, según art. 11 del R. D. 1105/2014, de 26 de diciembre). Para el desarrollo de nuestro ABP especialmente los objetivos e, f, g, i, en torno al uso de tecnologías de la información y la comunicación; la integración del conocimiento científico en distintas disciplinas, la participación en la toma de decisiones de modo respetuoso y responsable, y el conocimiento, valoración y respeto del patrimonio artístico y cultural, tanto propio como ajeno,

Sin perder de vista los elementos curriculares (art. 8, D. 43/2015), el desarrollo de ABP se muestra además como una de las metodologías más eficaces (Fernando

Trujillo, 2017) para la integración efectiva de las competencias del currículo (art. 9.43/2015): comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y sentido emprendedor, conciencia y expresiones culturales. Ello se produce gracias a la persecución de un “aprendizaje activo” y significativo (Fernando Trujillo, 2016), impuesto por la necesidad de la elaboración del propio proyecto, que parte de la idea del producto final, para a continuación, definir los pasos, elementos y acciones que conducirán al alumnado hacia ese producto final.

En nuestro caso ese producto final se trata de la recreación de una suerte de gabinete de curiosidades o cuarto de maravillas, el cual se materializará a través de una exposición guiada de pósteres elaborados por los alumnos, los cuales dispondrán de códigos QR, que darán acceso a información ampliada, mediante las entradas creadas por el alumnado en el blog del gabinete.

Es importante destacar que, antes de trabajar el proyecto con el grupo de clase, han debido trabajarse dinámicas de grupo y trabajo cooperativo en pequeños grupos a lo largo del curso. Ello será una ventaja a la hora de abordar el ABP en el segundo trimestre, dinamizando además un trimestre a menudo tedioso, en el que es importante la consolidación de contenidos.

De acuerdo con la programación docente flexible, se estima que en el mes de febrero se comience la unidad introductoria sobre la edad Moderna, y a fines de marzo, comienzos de abril, se inicie la unidad sobre los modelos de estado en Europa. De este modo, el ABP abarca aproximadamente dos meses de trabajo, en el curso de los cuales se imparten la unidad 8 –Fin de la edad Media y Comienzo de la Moderna–, unidad 9 –La Península Ibérica en la Temprana edad Moderna–, unidad 10 –La Revolución científica y cultural: Humanismo y Renacimiento–, y unidad 11 –La era de los descubrimientos geográficos y América–. Su justificación es que de este modo la historia de la ciencia y la tecnología, así como la de otros avances culturales, puede verse como un continuo, por lo que inicialmente pueden reservarse unos minutos al ABP dentro de las sesiones habituales en cada una de estas unidades, además de sesiones exclusivas para la elaboración del gabinete de curiosidades. Por lo general, planteamos diez sesiones base, aunque pueden ser flexibles.

A lo largo de las diferentes sesiones, las tareas del profesor comprenderán el planteamiento del curso, asignatura, contenidos, objetivos, competencias y estándares de aprendizaje, de acuerdo con los materiales curriculares de las

distintas Comunidades Autónomas. Pero ante todo, debe prevalecer su labor de guía reguladora y dinamizadora.

Si bien una de las vías para comenzar un proyecto es a partir de propuestas del alumnado, en este caso, es el profesorado el que dispone el tema. Por ello será esencial la primera sesión dedicada a informar y, especialmente, a motivar al alumnado, de modo que quiera implicarse en la consecución del producto final (Vergara Ramírez, 2017). Esta sesión debe realizarse dentro de la unidad más introductoria sobre la Edad moderna, para presentar el proyecto y comenzar a plantear la organización de los grupos, de acuerdo con distintos objetivos. La siguiente unidad es la concerniente a la unión dinástica de Castilla y Aragón, por ello, alentando al aprendizaje significativo, debe asentarse el contexto para las unidades futuras, en las que se abordan de lleno temas sobre descubrimientos geográficos, por ejemplo, asentados sobre circunstancias políticas, como fueron las expediciones a América. De este modo, al llegar a la unidad 9, de máxima importancia para la elaboración de nuestro Gabinete de Curiosidades, el alumnado puede centrarse en labores de investigación y elaboración más exhaustivas, al tiempo que ya está preparado para situar varios elementos en su contexto socio-político, lo cual continúa en la unidad 11, en la que se pueden apreciar parte de los resultados producidos a partir de los avances científicos y tecnológicos.

Mediante el desarrollo del ABP, no se les ofrece un producto resuelto, sino que las alumnas y alumnos van adquiriendo aprendizajes significativos, contenidos e integrando competencias, que les serán útiles hasta que, a fines de marzo o comienzos de abril, el grupo de clase, dividido por equipos, complete su gabinete de curiosidades, comprendiendo también la significación de estos espacios pre- museísticos.

Durante el curso escolar, disponemos de media de tres sesiones lectivas a la semana (en torno a 97 anuales) por grupo de 2º ESO, cada una de unos 55 minutos. Para cada unidad didáctica emplea unas 6-7 sesiones, por lo que se tiene en cuenta el ABP a la hora de realizar la Programación Docente de forma coherente. Además, de acuerdo con esta programación para el desarrollo del ABP, justo antes de las vacaciones de Semana Santa, el alumnado puede exponer sus resultados, lo que da la posibilidad al alumnado de finalizar el trimestre con la sensación de haber trabajado, bien y para algo.

Según lo planteado, la elaboración del gabinete se producirá paralelamente al desarrollo de cuatro unidades didácticas, por lo que podrían dedicarse dos sesiones del proyecto por unidad. Sin embargo, las primeras sesiones podrían no dedicarse de forma íntegra. Además, preferentemente se dedicarán al ABP la última sesión de la semana o aquella previa a un examen, tras resolver las dudas pertinentes.

A grandes rasgos, la planificación se daría como se sigue:

1. De tratará de despertar la curiosidad del alumnado, por ejemplo mostrando imágenes de gabinetes de curiosidades. Se comentan las cosas que había y las más extrañas (ej., cuernos de unicornio) reforzarán el desarrollo de la empatía. A continuación se les informará del proyecto: Vamos a hacer nuestro propio gabinete. Deben realizar una pequeña consulta sobre el tema a través de direcciones de internet facilitadas por el o la docente. Entre todos ponemos un nombre a nuestro cuarto de maravillas.
2. Una vez nos aseguramos de que el alumnado comprende la idea general sobre gabinetes de curiosidades y cuartos de maravillas, facilitamos un listado de objetos de diversa naturaleza, todos ellos deben contribuir a elaborar un conocimiento simbólico sobre la Edad Moderna y los avances producidos en la misma. Además se les solicitará que clasifiquen los elementos según la distribución histórica de los gabinetes y creen una sección nueva. Tras seleccionar en el grupo de clase los objetos más significativos, se realizan equipos de unos cinco miembros, se les pide que busquen un nombre y les informamos de su papel como expertos, cada uno para una sección, además de roles de portavoz y secretario, que irán rotando en cada sesión. En esta sesión se les solicitará también que vayan elaborando una lista con diez elementos colocados según prioridad. Deberán exponer como mínimo tantos como miembros del equipo sean, pero quienes finalicen antes podrán enriquecer su apartado con hasta diez.
3. En la siguiente sesión se comentará al grupo de clase los nombres de los equipos y sus componentes. También se realizarán las asignaciones de los objetos según preferencias. En caso de disputa el docente arbitrará la negociación y/o sorteo de los elementos del gabinete. Se tomará nota de los roles y de los distintos expertos, comunicándoles que habrá al menos una sesión en los que se reunirá cada grupo de expertos. Se entrega además una ficha-guion a todos para ayudarles a identificar la información pertinente y completar la entrada que tendrá cada objeto en el blog del gabinete (fecha, origen y/o autor, materiales, función, repercusiones, imagen, localización geográfica, etc.). Además se procede a disponer las mesas en grupos de cuatro o cinco, formando islas, facilitando el tránsito del profesor de unas a otras, y lo suficientemente distantes entre sí para no molestarse. En esta sesión el o la docente pasa por cada grupo y entrega materiales con los que comenzar la investigación (textos y direcciones de internet). También

entrega a cada uno las rúbricas de evaluación y se explica su funcionamiento para la autoevaluación, coevaluación y evaluación del profesor (Liarde, R., 2016).

4. Se les recuerda las secciones y se da libertad para que los equipos elaboren sus estrategias y distribuyan tareas. Esta sesión se desarrolla en la biblioteca para que puedan familiarizarse con consultas bibliográficas. Se tratará de que completen el contexto histórico, corrigiendo, mejorando o completando sus fichas para los elementos del gabinete.
5. La siguiente sesión se plantea en el aula de informática, donde debe haber al menos un ordenador por equipo. Se trata de que ya, con alguna base bibliográfica, acudan a las fuentes de internet para seleccionar información. Deben dedicarse especialmente a recoger fotografías, dibujos, mapas, que introducirán en carpetas donde recogen información de forma ordenada.
6. Seguimos en el aula de informática, recogiendo información. Fracturamos los equipos de trabajo habituales para ir reuniendo a los grupos de expertos, de modo que podamos evaluar su participación en el intercambio de ideas. Tras cada reunión, breve, los expertos se incorporarán a su equipo y se congregará a otros.
7. En esta sesión se explica el funcionamiento del blog. Los alumnos y alumnas comienza a introducir texto e imágenes. También se les explica cómo hacer códigos QR, que cada equipo guardará para poder pegarlos a sus pósteres. También se podrán imprimir imágenes.
8. Sesión dedicada a la elaboración más artística, plástica y visual del póster. Se piensan frases a modo de eslóganes y la información que aparecerá. Se comienza también a acondicionar una parte del aula o pasillo del centro.
9. “Fiesta de inauguración”. El propio alumnado coloca los carteles. Se recogen las rúbricas del trabajo dentro de los equipos, y se pasa a cada grupo una nueva rúbrica para evaluar al resto de equipos. A continuación cada equipo muestra su contribución al grupo de clase, haciendo de guías de su contribución al gabinete de curiosidades. Cada uno de los miembros del equipo deberá saber qué es lo que ha hecho el resto, pues la exposición de cada elemento será por azar, durante un mínimo de un minuto. Las exposiciones de cada equipo serán breves, de unos 5-7 minutos. Se recogerán las fichas de evaluación de equipos y se felicitará a los alumnos por su trabajo. Puede ambientarse el momento con música del periodo histórico estudiado. El o la docente, ante los alumnos, se encarga de su difusión en redes sociales.

10. La sesión final no tiene por qué ocupar toda la hora. Se hace un balance en el que los alumnos evalúan la experiencia y la actividad. Sirve también a la autoevaluación de la actividad de enseñanza del profesor o profesora, quien también transmite las evaluaciones finales y calificaciones, haciendo las indicaciones de mejora que considere preciso. Con probabilidad esta sesión sería la anterior a la prueba de evaluación para la unidad didáctica sobre la exploración de América por lo que, si hubiese tiempo tras resolver dudas, los alumnos podrían realizar un concurso de preguntas sobre la exposición que han realizado. También se puede comentar el seguimiento en las redes sociales, opinión generada en familiares y amigos, etc.

Como se aprecia, se contemplan aspectos como la motivación, la colaboración, la autonomía, la curiosidad, así como el apoyo en recursos bibliográficos, TIC, trabajo cooperativo... tratando, entre otras cuestiones, de englobar al conjunto de alumnas y alumnos, en su diversidad (Arnaiz, P., 2003), a través de tareas dirigidas a distintos estilos de aprendizaje, respetando los distintos ritmos (con una cantidad mínima de elementos para cada equipo que puede ser ampliada), con el apoyo y guía del docente, que dará indicaciones más pautadas para aquellos alumnos que lo requieran (así como medidas de acceso en caso de necesidades especiales). Así mismo, el ABP propuesto está abierto a actividades de ampliación, como por ejemplo mediante la creación de biografías complementarias a los elementos expuestos: Leonardo Da Vinci, Copérnico, etc.

Uno de los problemas que se plantean es que el diseño del gabinete de curiosidades, propuesto para 2º ESO —según currículo asturiano— se centra en los siglos XVI, XVII, y especialmente en el Renacimiento. Por lo que se pierde la perspectiva cronológica, progresiva y constructivista del desarrollo de la cultura, tecnología, ciencia y pensamiento de la Edad Moderna. Será en 4º de ESO, en el Bloque 1, cuando se dé el contenido referente a “El siglo XVIII en Europa hasta 1789”, en el que se imparte sobre “el arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII”, así como un criterio de evaluación específico: “conocer los avances de la revolución científica desde el siglo XVII y XVIII”. Con los particulares indicadores: - Identificar los principales avances científicos de los siglos XVII y XVIII y a sus protagonistas; describir el funcionamiento del “método científico” y su aplicación en distintos ámbitos; valorar el impacto del saber científico en el progreso social y su relevancia política y económica. Además de los estándares: Aprecia los avances científicos y su aplicación en la vida diaria, y contextualiza

el papel de los científicos en su propia época; comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas.

Es por ello que, a partir de nuestra experiencia, principalmente con el siglo XVI, nos planteamos: ¿Por qué no aplicar una propuesta de ABP similar en 4º ESO?

RESULTADOS

Para esta propuesta educativa de Aprendizaje Basado en Proyectos se ha partido de un producto final al que llegar como resultado del conjunto de nuestra planificación y del proceso de creación de nuestra exposición sobre nuestros particulares visiones de los cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades de los siglos XVI y XVII. No obstante, de forma más detallada, se estima la consecución de resultados tales como los siguientes:

El resultado final se plasma en la conversión del aula en un gabinete de curiosidades, aunque cabe la posibilidad de utilizar otras infraestructuras del centro educativo, como los pasillos, la entrada o la biblioteca, por ejemplo. Esto sería particularmente interesante en caso de hacer esta actividad con varios grupos de la ESO, pudiendo completar entre todos ellos el catálogo de elementos expuestos. Se combinan además varios elementos de difusión de la información: explicación oral o guía de los equipos de alumnos, póster explicativo con información visual y escrita, publicación de entradas de blog (como fichas ampliadas en las que se amplía la información), código QR enlazando cada objeto de los pósteres a cada entrada correspondiente (para el que se permitirá el uso de teléfonos móviles), difusión de enlaces al blog en redes sociales (Facebook, twitter, Instagram). También comunicación a familiares del alumnado para que sean partícipes del resultado.

Otro de los resultados esperados es que el alumnado aprecie la conexión entre patrimonio material e inmaterial, entre ciencia, tecnología, arte, y el contexto histórico-social, todo ello como parte de un todo cultural, promoviendo una visión holística del mundo. Igualmente se espera que aumenten su apreciación sobre el valor de los museos, pudiendo aprovechar la visita a alguno a lo largo del curso para aprender también sobre aspectos organizativos.

El alumnado deberá valorar también el hecho mismo de la existencia de gabinetes de curiosidades en su contexto histórico. Su importancia para la necesaria clasificación científica, para la apreciación del conocimiento en sentido amplio (a través de múltiples secciones), para tomar consciencia sobre los progresos del razonamiento (cómo los elementos míticos se fueron desgranando de los científicos), para experimentar cómo en la Edad Moderna el mundo experimentó

una de las primeras globalizaciones, no sólo a través de los viajeros, sino sobre todo a través de los objetos, plantas, animales, etc., en definitiva, elementos que contribuyeron a cambiar el mundo incluso de quienes no se habían movido de un remoto pueblo cantábrico, pirenaico, alpujarreño, castellano..., según el contexto con el que nuestro alumnado esté más familiarizado.

Por supuesto, los resultados de nuestra experiencia de ABP no deben perder de vista la necesaria evaluación, adaptada ésta a el tipo de enseñanza (Liarde, R., 2016, Trujillo, F. 2014), por lo que los resultados obtenidos por el alumnado constituirán un 20% de la calificación trimestral, compuesto así: 1/3 de la rúbrica dentro de cada equipo (la autoevaluación no se tendrá en cuenta negativamente para esta calificación pues se trata de incitar a la reflexión); 1/3 procederá de la valoración del profesor (especialmente del proceso y apreciaciones sobre las entradas en el blog); finalmente, el 1/3 restante procede de las evaluaciones realizadas mediante rúbrica por el resto de equipos (valoración sobre el póster, exposición y otros elementos que hayan podido utilizar en la misma).

Este proceso de evaluación hace que las calificaciones grupales sean iguales para todos los miembros del grupo, pues se evalúan los productos finales. Por otro lado, la diferenciación individual se hace a partir de las dos primeras formas de evaluación. El uso de distintos modelos puede ayudar a la toma de consciencia del alumnado sobre la relación entre esfuerzo empleado y resultados obtenidos.

En cuanto a la valoración del profesor, ésta puede realizarse tanto sobre las entradas que cada miembro ha realizado en el blog, como a través de la evaluación sobre el grado de implicación de cada experto de cada equipo a lo largo de las semanas.

Por otro lado, mediante el diálogo entablado con los alumnos “el día de la inauguración”, el profesor o profesora podrá autoevaluar su propia tarea docente, como base para la mejora de su actividad.

Finalmente, el aprendizaje mediante desarrollo de competencias queda totalmente integrado a lo largo del desarrollo del ABP, tocando las siete competencias clave y muy especialmente las de: comunicación lingüística, ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales. Todo ello de forma integral y alentando al trabajo colaborativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La elaboración de nuestro gabinete de curiosidades comparte perspectivas teóricas con la corriente del constructivismo. A través de su desarrollo y aprendizajes significativos, se pretenden alcanzar un serie de competencias que favorecen el desarrollo integral de los adolescentes de 2º de ESO, combinando

metodologías que contemplen tanto los diferentes estilos de aprendizaje, como la diversidad que encontramos en las aulas españolas, tratando de alcanzar la equidad educativa. Por ello, deberán disponerse de medidas de acceso, adaptaciones no significativas y significativas pertinentes en cada caso particular de necesidades educativas especiales. Ello se conseguiría a través de una mayor restricción de los contenidos, una mayor guía a la hora de elaborar fichas, facilitar recursos audio, ampliar el tamaño de los documentos escritos, vigilar la composición de los equipos favoreciendo la integración y estando atentos a los posibles conflictos dentro de éstos, etc., incluso podría acordarse de que los pósteres expositivos integren elementos en relieve o sonoros. Por ello, la tarea de selección de elementos por parte de los equipos y el asesoramiento por parte del profesor es muy importante, dando cierto margen de libertad a los alumnos para la toma de decisiones en equipo. Por otro lado, se tratarán de fomentar competencias docentes, especialmente la digital, la cual está revolucionando el campo educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje (como muestra, el portal <http://aprende.intef.es/>).

Se espera que el alumnado aprenda sobre responsabilidad, al rendir cuentas al equipo, que proporciona retroalimentación mediante la evaluación. Se espera también que tomen consciencia sobre su aportación al conjunto y que cada uno reconozca su trabajo en el producto final.

El ABP cuenta con la ventaja de crear algo sensorial, que las alumnas y alumnos no solo verán materializado al final, sino que serán testigos de su progreso y evolución.

Al tiempo que se destacan los aspectos integradores de nuestro ABP, (incluso, en el caso de participar distintos grupos de 2º ESO, la experiencia del ABP propuesto podría contribuir a la mejora de la convivencia en el centro educativo), queremos destacar los disgregadores, al romper, en cierto modo, compartimentos estancos de distintas materias, debido a su tendencia holística.

Finalmente, en sintonía con el actual contexto tecnológico y social, es fundamental la difusión del producto final, de nuestro gabinete de curiosidades, en las redes sociales, para destacar la importancia de su aportación educativa, para hacer partícipes a familiares, amigos, compañeros e incluso a personas desconocidas. Por ello, esta experiencia también incitaría a la reflexión sobre los usos responsables de los dispositivos TIC, y las posibilidades que conllevan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Sánchez, A. (2018). *La metodología ABP y su aplicación a las Ciencias Sociales. Viaje a la Prehistoria: una propuesta didáctica para 1º ESO* (TFM). Santander.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga.
- Bonilla Arribas, A. (2018). *El aprendizaje basado en proyectos. Una Propuesta Didáctica basada en la lectura de La vuelta al Mundo en 80 Días de Julio Verne* (TFM). Valladolid.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº82, pp. 7-12.
- Del Moral, C. y Sobrino, D. (2016). “Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº82, pp. 6-7.
- Fernández Naranjo, M. J. (2016). “Sociales en ABP”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº82, pp. 38-41.
- Liarte, R. (2016). “Un modo de trabajar distinto, una evaluación diferente”. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 472, pp. 62-65.
- Redondo, J. L. (2016). *Diseña tu parque temático: Historia, ABP y realidad actual*.
- Santos, M. (2012). “Problemas de historia: ABP y didáctica de las ciencias sociales en el aula de secundaria”. *Aula de Innovación educativa*, Nº216, pp. 34-38.
- Trujillo Sáez, F. (2017). “Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación centenaria”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Nº 78, pp. 42-48.
- (2016). “El diseño de proyectos y el currículo”. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 712, pp. 66-69.
- Vergara Ramírez, J. (2017). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid.

ENSENADA EN EL BACHILLERATO: LOS CULTIVOS EN EL REINO DE CÓRDOBA A MEDIADOS DEL SETECIENTOS

M^a SOLEDAD GÓMEZ NAVARRO
(Universidad de Córdoba)

EDUARDO LAMA ROMERO
(Universidad de Córdoba)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.24

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un primer resultado tangible del Proyecto de Innovación Docente 2018-4-4009, aprobado, con el indicado código, por la Universidad de Córdoba dentro de su programa de *Proyectos de Innovación Docente*, modalidad 4: *Proyectos de Innovación que impulsen la colaboración con centros docentes públicos no universitarios*.

Titulado “El Catastro de Ensenada en Bachillerato”, pretende el estudio de una fuente primaria histórica como es el catastro de Ensenada, por parte de estudiantes no universitarios, en el marco de colaboración que aquella modalidad establece. Llevado a cabo, en su primera fase –pues hemos solicitado su renovación en la convocatoria de los proyectos de innovación docente para el curso académico 2020-2021–, durante el curso académico 2018-2019 en el IES “Ángel de Saavedra” de Córdoba por cuarenta y cuatro alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades, a los que agradecemos muy sinceramente su colaboración pues sin ella, muy principal por cierto y que se reconoce nuevamente, no hubiese sido posible llevarlo a cabo al ser los estudiantes los directos protagonistas de esta experiencia¹, coordinados por M^a

1 María Carmona Caballero, Ninoska Chacón, Nerea Chaves Equinas, M^a Carmen Domínguez Villar, Miguel Escobar Cubero, Yasmina Gálvez Chennaoui, Carmen Gómez Luque, Manuel González Jiménez, Manuel Jesús González Sánchez, Desiré Higuera Ramírez, Ángeles Elena Hualoto Quinde, Laura Jiménez Padilla, Álvaro Labrador Escudero, Raquel Lopera Flores, M^a del Sol Luque Obrero, Ana Belén Luque Villegas, Fernando Manuel Marín Chuecos, Fátima Márquez Rahmani, Alejandro Martín Burgos, Paula Martínez

Soledad Gómez Navarro, catedrática de Historia Moderna en la Universidad de Córdoba, y por Eduardo Lama Romero, profesor de Educación Secundaria en el referido centro educativo, como responsables del citado proyecto, y con la cooperación de la profesora M^a Teresa Martín Martínez, profesora del mismo indicado IES, presentó un avance de sus resultados en la Jornada de Innovación DIM-EDU, “6^o Encuentro de Centros Innovadores en Andalucía”, celebrado en la Universidad de Córdoba el dos de octubre de 2019, y a cuyo responsable, el profesor Pere Marquès agradecemos el acogimiento; así como su receptividad para publicar en su integridad dicha presentación, como así ya se ha producido en la reconocida Revista *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, dando cuenta, pues, del desarrollo amplio y completo de la actividad realizada, que se ofrece a la academia, en general, e interesados especializados, en particular, con la esperanza de que inspire comparación, contraste y seguimiento, buscando posibles paralelos; en definitiva, de que sirva, fin último de toda labor investigadora no docente o docente (nº 38: <http://dimglobal.net/revista.htm>).

METODOLOGÍA

Hasta ahora el Proyecto se ha centrado en el análisis de un determinado número de preguntas del “Interrogatorio General” del catastro de Ensenada, aquellas más relacionadas con las materias de Geografía e Historia de Bachillerato, como son las relativas, respectivamente según su orden en aquella fuente, a la denominación del lugar (pregunta 1), tipo de jurisdicción (2), especies de frutos recolectados en el término (11), número de vecinos (21), existencia o no de hospitales (30), número de pobres de solemnidad (36), número de clérigos existentes en la localidad (38), y existencia de conventos y, en su caso, órdenes, sexo y miembros (39). Están en fase de elaboración las relativas a los aspectos sociales, ha concluido el estudio de las concernientes a territorio, vecindario y jurisdicción, cuyas observaciones verán la luz en la revista *Ensayos*, de la Facultad de Educación de Albacete; así como el concerniente a determinados asuntos de la economía agraria, que son justamente el tenor del presente texto.

En el Interrogatorio General del catastro de Ensenada hay 13 preguntas que hacen referencia directa a la producción agrícola: regadíos y secanos (pregunta 4), calidades de la tierra (pregunta 5), arboleda (6, 7, 8 y 13), medidas empleadas

Lozano, Azahara M^a Martos Barranco, Jael Martos Santiago, M^a Carmen Molina Mesa, M^a José Moreno Moreno, M^a Dolores Muñoz Luján, Almudena Muñoz Villatoro, Carlos Navarro Samaniego, Daniel Povedano Freire, Miguel Pullana Ruiz, Bruno Ríos Moyano, Elizabeth Rojo Casado, María Ruiz Gutiérrez, Alba Ruiz Pullana, Rafaela Serrano Sillero, Jesús Sierra Bello, Minerva Suárez Santos, Juan Torralbo Moya.

(9 y 10), especies de frutos (11), cantidad (12), valor de la producción (14) y derechos y cargas (15 y 16). Analizar la producción agrícola sólo a partir de la pregunta número once –“qué especies de frutos se cogen en el término”– resulta indudablemente parcial pero sirve de primera aproximación a un trabajo mucho más complejo que pretendemos elaborar, y desde luego punto de partida para seguir avanzando, especialmente comparando con otras sólidas aportaciones muy conocidas del mismo ámbito cordobés (Bravo Trenas, 1985; Bugella Altamirano, 2006; López Ontiveros, 1990. Naranjo Ramírez, 1991, 1998; Ortigosa Peñas, 1991: 68-69), o no (Camarero Bullón, 1984; Sánchez Salazar, 1988, entre otras); así como para entrever las múltiples posibilidades que se abren a partir de la fuente catastral ensenadista, como indagar la relación entre sociedad rural y economía agraria (Ferreira, 2014; Martín Martín, 2007), la indudable influencia al respecto de instituciones específicas del abasto en el Antiguo Régimen (López Pérez-Pérez Morote, 2010), o incluso la cultura alimentaria (Leiva Córdoba, 2001; Gómez Navarro-Villegas Becerril, 2015). Para su estudio, hemos agrupado la producción en varios apartados en la historiográficamente bien asentada comarcalización del otrora reino de Córdoba (tablas 1-4).

RESULTADOS: LA PRODUCCIÓN AGRÍCOLA

La elaboración de la información indica que, al respecto, los cereales constituyen uno de los cultivos más extendidos en el antiguo reino de Córdoba. Se combinan los dedicados a la alimentación humana y aquellos que se destinan a la alimentación del ganado. Entre los primeros destaca el trigo, que se cita en 68 de las 70 villas y ciudades estudiadas –incluyendo todas las ciudades y villas, incluso las despobladas, con entrada y asiento independiente en el catastro ensenadista; las localidades de Montilla, Aguilar de la Frontera, Monturque, Montalbán y Puente Genil, se han reunido, puesto que aparecen indivisas en su producción y razón por la que deben ser 20 las localidades contabilizadas para la tabla 4–, esto es, el 97%, que es tanto como decir en todas las del reino cordobés, excepto en Almenara –que era despoblado– y en Iznájar. Es la base de la alimentación, tras su panificación. Para marcar su importancia sería conveniente estudiar los edificios y artefactos industriales que lo acogían, como los molinos o aun los alhoríes (Baena Sánchez, 2018) (mapa 1). La cebada se cita siempre a continuación del trigo, y en las mismas localidades (97%). Su principal uso era la alimentación de las caballerías y de otros animales. La falta de cultivo de lúpulo lleva a pensar que no se usase en la elaboración de cerveza. La avena solo se cita en cuatro municipios de las Subbéticas, en algún caso, como Rute, en forma de avenate, o bebida elaborada a partir de la avena.

El centeno es un cereal que requiere poca labor y crece en tierra poco fértil. Se utilizaba para la alimentación de los animales. Era un cereal de sierra: 90% de citas en esos municipios, frente al resto de los territorios (10%). Justamente al revés ocurría con la escaña, referida fundamentalmente en la Campiña (85%), en el Valle del Guadalquivir (70%) y en las Subbéticas (90%), e inexistente en la Sierra. Destinada a la confección de pan, era más exigente en suelos y temperatura. El maíz es citado en Adamuz.

Las leguminosas, complemento de los cereales tanto en las dietas humanas como en la alimentación de los animales, se citan de varias maneras. De una parte, está el genérico “legumbres”, que abarcaría en principio las más comunes –de hecho, y como aclaración para las tablas 1, 3 y 4 ya citadas, y que aparecerán al final del texto, en algunas localidades se refieren a “lentejas” como legumbre, e igual ocurre con la letra “h”, que se refiere a “habas”, y que en algunos casos, la duplica, pero al ser en pocos, optamos por señalarlo como se indica para evitar segmentar excesiva e innecesariamente la información-. Seguramente comprenderían los garbanzos en algunos lugares. Este cultivo es uno de los más extendidos, con un 65% en los municipios del Valle del Guadalquivir, un 90% en los de las Subbéticas y un 35% en la Campiña. Estamos ante uno de los productos fundamentales de la dieta humana junto con el trigo. De hecho, los garbanzos se sembraban vinculados a la cebada, en hojas diferentes de la parcela, pero al mismo tiempo. También servían para la alimentación animal. Aunque su consumo era en cocción, se podía hacer pan de garbanzos, o incluso, tostado y molido, era un sustituto del café. A través de los *Memoriales* de Campomanes podemos saber que tanto en las clases populares como en las acomodadas, dentro de la alimentación media, se incluían cien gramos de garbanzos. Las habas son también primordiales: todos los municipios de las Subbéticas y de la Campiña las declaran; son importantes en el Valle del Guadalquivir, y prácticamente inexistentes en la Sierra. Las lentejas, finalmente, se citan en las Subbéticas, y menos a medida que avanzamos hacia el Norte. Más secundarias son las quijas, especie de pequeño guisante, propias de las Subbéticas.

Entre las leguminosas aplicadas a la alimentación animal destacan los alverjones –chicharro maduro y seco de color marfil o amarillo-, en el 60% de los municipios, para el consumo de pájaros y aves, y los yeros (63%), destinados “a la manutención de bueyes y otros ganados”, según recoge la Real Academia Española de la Lengua, ambos cultivos inexistentes en la Sierra. El de los yeros es un cultivo poco exigente, propio de secano, que aguanta el frío y el calor, y que además apenas requiere fertilización. Su gran cantidad de proteínas lo ha

hecho fundamental en la alimentación animal, especialmente de cabaña vacuna y ovina. Además fija el nitrógeno, por lo que fue muy empleado en el “barbecho semillado” de las explotaciones de cereal al tercio. Igualmente se citan los altramuces en Palma del Río y Posadas. Todo ello indica, pues, que las legumbres son importantes en la dieta humana y, solamente desde el Guadalquivir hacia el Sur, en la alimentación de los animales.

Asimismo se deduce de la información catastral ensenadista que la vid estaba bastante extendida, y que su destino principal era la obtención de vino (36% de las localidades lo refieren), más importante en la Sierra y en las Subbéticas (80% en ambos casos), por lo que se asocia con terreno de media montaña, y en la Campiña Alta, zona de Baena y zona de Aguilar de la Frontera. El vino de las Subbéticas tenía mucha reputación; el de Montilla y Aguilar se comenzó a hacer extensivo a finales del siglo XVII. El vino constituía un elemento fundamental en la alimentación de las clases populares por su alto valor calorífico. Dado el papel que desempeña el vino en la alimentación humana, se infiere que en las zonas de la Sierra se autoabastecerían, en tanto que en las más llanas se habría de traer de fuera. En cambio, en el 25% de los municipios de la Campiña se señala la obtención de uvas, aunque en algunos lugares, como Fernán Núñez, se hace notar que se producen “algunas uvas, que por su cortedad no se reducen a vino”. Es decir, se trata de un producto secundario y solo para el consumo local, como sabemos (Lacoste *et alii*, 2010; López Villalba, 2011; Rivera Medina, 2007) (mapa 2).

El olivo, el otro cultivo de la tríada mediterránea, es referido también en su forma elaborada, aceite, o bien como “aceitunas”. En un 70% de los municipios está constatada su presencia; en unas localidades se alude a la aceituna, en tanto que en otras se hace al aceite. Aunque no se indica que se trate de aceite de oliva, la presencia de olivos en los municipios así lo certifica. En las Subbéticas su dominio es total (100%), ratificándose así lo que sabemos por otros trabajos (Baena Sánchez, 2017; López Estudillo, 2017), y mayoritario en el Valle y en la Campiña (70%), vinculado a la vid, en tanto que en la Sierra se obtiene en menos municipios (35%). Aceite y aceitunas no se citan nunca juntas en el mismo municipio, estando reservado el segundo concepto a la Sierra.

Dentro de los cultivos hortofrutícolas se pueden diferenciar la hortaliza y los árboles frutales. Nos informan de la existencia de pequeñas huertas o una producción casi doméstica, como se desprende del caso de Morente, donde se especifica que se trata de granados –y moreras– en los corrales de las casas. Las hortalizas se constatan en el 66% de los municipios, siendo más mencionadas en las Subbéticas (90%), en el Valle y la Sierra (65%) y menos en la Campiña (55%). Pocos datos se

dan acerca de qué tipo de hortalizas se producen. Suelen ser productos de huerta y para el consumo local. Solo en Montemayor el escribano de su Interrogatorio General ha tenido a bien detallar el tipo de hortalizas producidas: “nabos, coles, pimientos, tomates, berenjenas, melones, calabazas, pepinos, cardos, ajos, cebollas, espinacas, lechugas y forrajes de la huerta sin llegar a sazonar”.

Por su parte, bajo el genérico nombre de “frutas” se reúnen muchos árboles frutales. Se citan en el 73% de los municipios. En algún caso se informa de que se trata tanto de “frutas de pipa como de hueso”, como se lee en el Interrogatorio General de la localidad cordobesa de Luque, si bien en otros casos se indica que se trata de “frutas de toda especie”, como en Obejo, o de “algunas pocas frutas”, como en Doña Mencía. Montemayor expresa de qué tipo de fruta se trata: ciruelas, naranjas, membrillos, guindas y peras. Hay otras referencias a frutas concretas como las ciruelas en Adamuz, Santa Cruz de los Llanos y Belmonte, donde se alude a “ciruelas blancas” y a las endrinas; a las granadas (26%), más frecuentes en las zonas llanas que en la montaña, y los higos (13%), asimismo más presentes en la Sierra y nada en las Subbéticas. En todo caso, la información que se suministra varía y es muy distinta o dispar en cada caso, como indican, por ejemplo, Adamuz, muy rico en especies diferentes, o Montemayor, donde constan frutas y hortalizas, en tanto que en otras localidades la información del Interrogatorio General enseñadista en este punto es mucho más parca e imprecisa. Así, y por lo concerniente a los frutos secos, apenas se mencionan almendras en Adamuz, lo que llama la atención pues el almendro debería estar más extendido, avellanas en Obejo y nueces en los registros más detallados de Adamuz o Montemayor.

En cuanto a los cultivos industriales, esto es, con destino a diversos trabajos artesanales, son muy variados. El lino (36%), materia prima del hilo para camisas o sábanas, se encontraba ausente de la Sierra, en tanto que se cita en todas las localidades de las Subbéticas. La linaza, simiente del lino, usado para la obtención de linóleo en actividades artísticas, era un producto asociado al anterior, aunque no se menciona en todos los lugares que producen lino. Algo parecido ocurre con el mimbre (11% de municipios), ausente en la Sierra, y los mimbrones, más frecuentes en las Subbéticas (40% en esa zona), destinados a la cestería y derivados. Igualmente asociada a lugares húmedos, la caña se identifica en el 23% de los municipios, sobre todo en el Valle del Guadalquivir. El cáñamo, usado en la confección de cuerdas de diferentes tamaños y en la elaboración de telas bastas y gruesas, resulta más citado en las Subbéticas (60%) y en la Campiña (25%), no hallándose tampoco en la Sierra (Díaz-Ordóñez, 2019), como asimismo sucede con el algodón, aunque este resultado era esperable por ser más propio de otras

zonas andaluzas (Martín Rodríguez, 2018). Su fruto, el cañamón, alimento de los pájaros de jaula, se encuentra asociado a él. El zumaque, planta tintórea, empleada en el trabajo del cuero, se cita fundamentalmente en las Subbéticas (80%) y algo en la Sierra (15%). El cultivo de ajonjolí se reducía al Valle del Guadalquivir (25%).

Dentro de la producción agrícola se incluye la seda en dos zonas, Adamuz y Pedro Abad, y en Rute e Iznájar, aunque la profusión de la hoja de morera hace suponer que la cría de gusanos y, por ende, la elaboración de seda o estaría más extendida a nivel doméstico o sería objeto de un incipiente comercio. Y, otra vez aquí, cierta variedad en las anotaciones del Interrogatorio General ensenadista, y así el de Priego de Córdoba apunta “hoja de morales y morera para la cría de seda”; el de Montilla, “hoja de criar seda, así de moreras como de morales”; y el de Morente, que estos árboles se encuentran en los corrales de las casas (mapa 3). Igual tratamiento se da a la cera (Adamuz y Bujalance) y a la miel (los dos municipios e Iznájar), aunque se le da poca relevancia.

El Interrogatorio General ensenadista no es demasiado explícito en lo referido a cultivos forrajeros, a los que genéricamente denomina “pastos” y “forrajes”. Bien entendido que bajo el nombre de “pasto” se comprende una serie de gramíneas que no se cultivaban, que estaba muy extendido en el reino de Córdoba, servía para la alimentación del ganado local y también para el trashumante, e incluía también el ramoneo, como sucede en Rute, cuyas Respuestas Generales en este punto citan la existencia de “pasto bajo y de ramoneo”, los pastos (67%) son muy comunes en los municipios de la Sierra (85%) y menos en la Campiña (50%). Sin embargo, los forrajes aparecen más en los municipios de ésta (25%). En algunos casos se empleaba el cereal verde como alimentación del ganado, como ocurre en las localidades cordobesas de Valenzuela, donde se cultiva la “cebada para verdear”, o de Montemayor, donde se citan los “forrajes de huerta sin llegar a sazonar”.

Por último, la producción forestal y la silvicultura ocupan capítulo aparte. La obtención de madera, sin especificar su procedencia, se cita en la Campiña (solo en un 15% de municipios). Destacaba la madera de álamo (26%), más importante en las Subbéticas (90%) y en el Valle del Guadalquivir (45%), y menos en la Sierra (25%) y en la Campiña (15%). Se cita, con menos relevancia, la madera de pino (15% en la Sierra). La bellota es un producto muy referido (84%), en todos los municipios de Sierra Morena y las Subbéticas y en casi todos los restantes, aclarando que el catastro ensenadista analizado en este punto no hace distinción entre la bellota de encina o la de alcornoque, por lo que hay que acudir a otras fuentes para determinar la existencia de una u otra especie. Por el contrario, el

corcho solo se refiere en Almenara. Sin duda su uso estaría más extendido, pero probablemente no tuviese una consideración de riqueza económica. La hoja de morera y de morales tiene una gran frecuencia, como indica su 51%, absoluta en los municipios de la Subbética, y por encima de la media en los demás territorios excepto en la Sierra, muy por debajo.

CONCLUSIONES

Tras todo lo indicado –y en el nivel actual de nuestros conocimientos y de la práctica y experiencia docentes, origen de este texto–, estamos en condiciones de afirmar las siguientes ocho observaciones:

- * Balance más que satisfactorio de aquéllas por cuanto el alumnado ha sido capaz de aprender por sí mismo conceptos geográficos e historiográficos a través de las fuentes directas de la época y, sobre todo, de enfrentarse, sin duda por vez primera, con las fases y tareas propias del trabajo científico, bagaje no pequeño para estudiantes de segundo de Bachillerato.

- * Los cultivos señalan un peso manifiesto de los productos alimentarios de consumo inmediato, destinados al ser humano y a los animales de corral, de granja y de labor. Los cultivos industriales son complementarios y se realizan para la obtención de los productos básicos como tejidos o madera.

- * No podemos inferir de la información obtenida una descripción de la organización de los cultivos ni del paisaje existente en ese momento, aunque podemos realizar un acercamiento basado en las formas tradicionales de cultivo. Para ello nos sirvió la jornada científica realizada en enero de 2019 en que el alumnado pudo observar vestigios de los ruedos, con la desaparición de los últimos hortelanos, y los cultivos extensivos de olivar y tierra calma.

- * La gran variedad de cultivos existente en los municipios nos lleva a pensar en una tendencia al autoabastecimiento: se combinan productos de huertas y frutas con tierra calma, olivar, dehesa, paisaje natural de explotación de encinas y alcornoques. La dieta humana estaba centrada en el consumo de trigo, garbanzos, vino y con fuerte presencia del aceite. Era, sin embargo, muy variada, pues comprendía productos frescos de huerta y frutas.

- * La alimentación animal queda definida por la cebada; y los pastos y forrajes para el ganado de labor; y bellota, los pastos, los barbechos y algunas legumbres para la cabaña ganadera.

- * Aunque a través de los cultivos referidos se podría realizar una aproximación al paisaje existente, no es nuestra intención hacerlo. Pero imaginamos un poblamiento muy concentrado, con pueblos rodeados por murallas y en lugares eleva-

dos, con la silueta de la iglesia y del castillo en su parte alta, con ruedos dedicados a cultivos intensivos de regadío y algo de cereal y legumbres, trasruedos menos intensivos, y grandes cortijos de cereal o de olivar, fundamentalmente en el Valle del Guadalquivir y en la Campiña, en tanto que el encinar, los pastos, matorrales, la dehesa y monte bajo dominarían en Sierra Morena.

* Se percibe una diferencia cualitativa entre los cultivos de la Sierra y los del resto del territorio del reino de Córdoba, tanto en cereal para animales como en legumbres.

* De los datos manejados no se puede inferir ninguna información sobre sequías, desastres naturales o malas cosechas muy probablemente por la misma naturaleza de la fuente analizada, esencial y fundamentalmente economicista, por lo que contrastar con otras huellas para aquilatar aquel extremo es también otro de los objetivos presumibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Baena Sánchez, A. (2018). *Estudio histórico-técnico y reconstrucción virtual del alhorí de los duques de Medinaceli en Montilla a través de la obra del arquitecto Juan Antonio Camacho de Saavedra*. Córdoba, Universidad.
- Baena Sánchez, M. (2017). *El monopolio aceitero en el señorío de Baena (siglo XVIII): un estudio histórico-técnico aplicado al molino del Duque*. Córdoba, Universidad.
- Bravo Trenas, A. (1985). "Propiedad y aprovechamiento de la tierra en Espejo (Córdoba) durante el siglo XVIII". *Ifigea: revista de la Sección de Geografía e Historia*, 2, 139-162.
- Bugella Altamirano, M. (2006). *Montilla según las respuestas generales del Catastro de Ensenada, 1752*. Montilla, Asociación de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades (AECSH).
- Camarero Bullón, C. (1984). "La producción agraria en el siglo XVIII". *Estudios geográficos*, 45 (174), 81-108.
- Díaz-Ordóñez, M. (2019). "El abastecimiento militar de cáñamo para el imperio español (1665-1808): Globalización, estado y empresarios en el largo siglo XVIII". *Espacio, Tiempo y Forma. Serie IV. Historia moderna*, 32, pp. 45-72.
- Ferreira, A.I. (2014). "Relaciones sociales en el mundo rural. Córdoba, 1780-1855". *Mundo agrario: Revista electrónica de estudios rurales*, 15 (30), 19 pp.
- Gómez Navarro, M^a S.; Villegas Becerril, A (2015). "Entre los pucheros también anda Dios: despensa y (posible) mesa de las carmelitas descalzas a fines del Antiguo Régimen según el convento cordobés de Santa Ana". En Campos y Fernández de Sevilla,

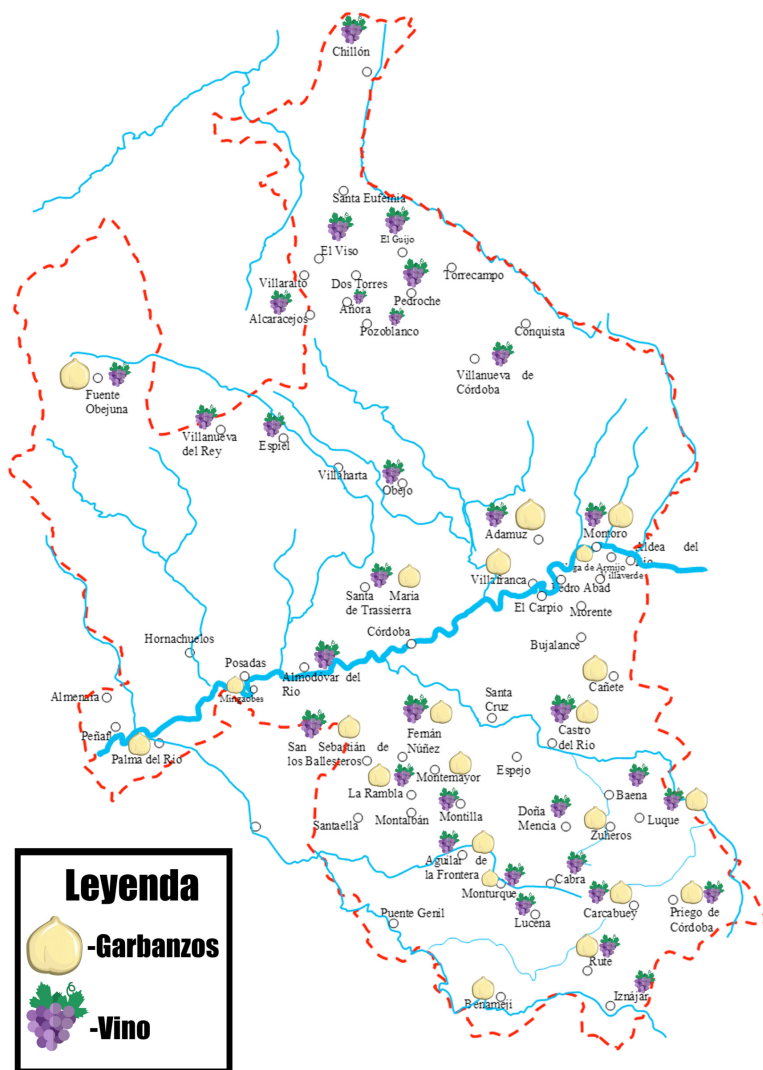
- J. (coord.), *Santa Teresa y el mundo teresiano del Barroco*. San Lorenzo del Escorial, Real Centro Universitario Escorial-María Cristina, 93-108.
- Lacoste, P. A. *et alii* (2010). “Variedades de uva en Chile y Argentina (1550-1850). Genealogía del torrontés”. *Mundo agrario: Revista electrónica de estudios rurales*, 10 (20), 36 pp.
- Leiva Córdoba, F. (2001). *Vocabulario cordobés de la alimentación (ss. XV y XVI)*. Córdoba, Universidad.
- López Estudillo, A. J. (2017). “Especialización olivarera, cambios institucionales y desigualdad agraria en la Alta Campiña de Córdoba (siglos XVIII-XX)”. *Historia agraria: Revista de agricultura e historia rural*, 73, 185-220.
- López Ontiveros, A., ed.-pr. (1990). *Córdoba, 1752: según las respuestas generales del catastro de Ensenada*. Madrid, Tabapress.
- López Pérez, M.; Pérez Morote, R. (2010). “La contabilidad de las instituciones municipales del antiguo régimen: el pósito de la ciudad de Albacete”. *Pecunia: revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 11, 177-199.
- López Villalba, J. (2011). “El abastecimiento del vino y su política proteccionista en el alto Tajo (siglos XIV-XV)”. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III. Historia medieval*, 24, 143-184.
- Martín Martín, V. O. (2007). “Los regímenes de tenencia indirectos en la agricultura andaluza: evolución y estado actual”. *Investigaciones geográficas*, 43, pp. 19-44.
- Martín Rodríguez, M. (2018). “El algodón de Motril y la industria algodonera catalana (1796-1856)”. *Revista de estudios regionales*, 111, 217-242.
- Naranjo Ramírez, J. (1991). *Cultivos, aprovechamientos y sociedad agraria en la campiña de Córdoba: Fernán Núñez y Montemayor (siglos XVIII-XX)*. Fernán Núñez, Ayuntamiento-Concejalía de Cultura.
- (1998). *Génesis del paisaje agrario olivarero-vitícola en la Campiña de Córdoba: Aguilar y Moriles en el siglo XVIII*. Córdoba, Diputación Provincial.
- Ortigosa Peñas, M. (1991). *Propiedad territorial y espacio agrario en Villanueva del Rey*. Córdoba, Diputación Provincial-Ayuntamiento de Villanueva del Rey.
- Rivera Medina, A. (2007). “Vid, viñedos y vino en Sefarad: Cultivo, elaboración y comercio de un vino diferenciador”. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III. Historia medieval*, 20, 199-233.
- Sánchez Salazar, F. (1988). *Extensión de cultivos en España en el siglo XVIII*. Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (MAPA).

Mapa 1. Distribución de producción de trigo por localidades.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Interrogatorio General del catastro de Ensenada

Mapa 2. El vino y los garbanzos en el Reino de Córdoba



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Interrogatorio General del catastro de Ensenada

Mapa 3: Distribución de la producción de hojas de morera para seda



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Interrogatorio General del catastro de Ensenada

Tabla 1. Producción agrícola. Productos. Valle del Guadalquivir

Localidades	aceite	ajonjolí	álamo (m)	almendros	altramuzes	alverjones	bellotas	caña	cañamo	cebada	centeno	cera	ciruelas	corcho	escaña	forrajes	frutas	garbanzos	granadas	habas	higos	hoja morera	hortalizas	legumbres	linaza	lino	maíz	mimbres	mimbres	nueces	pastos	pino (m)	secas	trigo	vino	yeros	zumaque	
Peñafior	1	1	1				1			1							1	1	1	1	1	1	1	1						1	1	1	1	1	1	1		
Almenara							1							1																		1						
Palma del Río	1				1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1		1						1			1	1	1	1	1		
Hornachuelos	1		1			1	1	1	1	1					1		1	1	1	1	1	1	1	1	1						1	1	1	1	1	1		
Mingobes							1	1																														
Ascalonías			1			1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1										1	1	1	1	1	1		
Moratalla	1		1			1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1			1								1	1	1	1	1	1		
Villaseca	1								1													1											1					
Posadas	1		1		1	1	1	1	1	1						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1												
Almodóvar del Río	1	1	1			1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						1	1	1	1	
Guadalcazar	1					1			1	1					1	1	1	1	1	1			1			1							1	1	1	1	1	
Córdoba	1	1	1			1	1		1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	
El Carpio	1					1	1	1	1	1					1		1	1	1	1	1	1											1	1	1	1	1	
Adamuz	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	
Pedro Abad	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	
Villaverde			1			1	1	1	1						1		1	1	1	1	1													1	1	1	1	
Vega de Armijo						1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1									1	1	1	1	
Montoro	1					1	1		1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1			1								1	1	1	1	
Aldea del Río	1					1			1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1							1	1	1	1	
Ardales del Río			1			1	1		1	1							1	1	1	1	1	1	1	1	1									1	1	1	1	
Total (20)	14	5	9	1	2	16	16	6	2	19	2	1	1	1	14	2	15	13	7	16	1	12	13	7	3	7	1	1	2	1	1	13	2	19	6	15	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Interrogatorio General del catastro de Ensenada

Tabla 2. Producción agrícola. Productos. Sierra Morena

Localidades	aceite	aceituna	álamo (m)	alverjones	avellanas	bellotas	caña	castaño (m)	cebada	centeno	escaña	frutas	garbanzos	granadas	habas	higos	hoja mora	hortalizas	legumbres	nueces	pastos	pino (m)	trigo	vino	yeros	zumaque
Fuente Obejuna		1	1			1	1		1	1		1	1		1						1		1	1	1	1
Villanueva del Rey		1				1			1	1	1	1	1		1		1		1		1	1	1	1	1	1
Espiel	1		1	1		1		1	1	1		1			1						1	1	1	1	1	1
Villaharta		1				1			1														1			
Sª Mª de Trasierra	1		1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1
Obejo	1		1		1	1	1	1	1	1											1	1	1	1		
Alcaracejos						1			1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1		
Pedroche						1			1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1		
Torremilano		1				1			1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1		
Torrefranca		1				1		1	1	1	1			1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	
Pozoblanco						1		1	1	1	1	1	1			1		1	1		1	1	1	1		
Villanueva de Córdoba						1			1	1	1	1	1					1	1		1	1	1	1		
Añora						1			1	1	1							1	1		1	1	1	1		
Santa Eufemia		1				1		1	1	1	1	1	1					1	1		1	1	1	1		
Torrecampo			1			1		1	1	1	1	1	1					1	1		1	1	1	1		
Chillón		1				1			1	1	1					1	1	1	1		1	1	1	1		
El Viso						1		1	1	1	1	1	1					1	1		1	1	1	1		
El Guijo						1		1	1	1	1							1	1		1	1	1	1		
Villaralto						1		1	1	1	1	1	1					1			1	1	1	1		
Conquista						1			1	1	1															
Total (20)	3	7	5	1	1	20	1	3	20	18	1	14	1	2	4	5	4	13	1	1	17	3	20	16	1	3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Interrogatorio General del catastro de Ensenada

Tabla 3. Producción agrícola. Productos. Subbética

Localidades	aceite	álamo (m)	alcanciles	alverjones	avena	bellotas	caña	cañamo	canamón	castaño (m)	cebada	centeno	escaña	forrajes	frutas	garbanzos	granadas	guifas	habas	hoja mora	hortalizas	legumbres	linaza	lino	miel	mijo	mimbres	mimbres	mosto vinagre	nueces	pastos	pino (m)	sedas	trigo	vino	yeros	zumaque		
Lucena	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	L	1	1				1					1	1	1	1	1		
Cabra	1	1		1	1	1						1	1	1	1	1	1			1	1	LH	1	1		1		1					1	1	1	1	1		
Luque	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	L	1	1		1		1					1	1	1	1	1		
Zuheros	1	1		1		1					1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	L1	1	1		1		1					1		1	1	1		
Doña Mencía	1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	LH	1	1		1							1		1	1	1	1	
Priego	1	1	1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	LH	1	1		1		1					1		1	1	1	1	
Carcabuey	1				1	1					1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1										1	1	1	1	1	
Rute	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	L	1	1		1		1				1		1	1	1	1	1	
Benaméji	1	1	1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	L	1	1					1				1		1	1	1	1	
Iznájar	1	1			1	1	1	1	1	1									1	1	1	1	1	1	1	1						1		1	1	1	1	1	
Total (10)	10	9	3	8	4	10	4	6	3	1	9	2	9	3	9	9	2	3	10	10	9	9	9	10	1	1	1	1	3	4	1	2	7	1	2	9	8	10	8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Interrogatorio General del catastro de Ensenada

Tabla 4. Producción agrícola. Productos. Campiña

Localidades	aceite	acituna	álamo (m)	alverjones	bellotas	caña	cañamo	cardón	cebada	centeno	cera	escaña	forrajes	frutas	garbanzos	granadas	habas	higos	hoja morera	hortalizas	legumbres	linaza	lino	madera	miel	mimbres	nueces	pastos	trigo	uva	vino	yeros	zumaque	
Montilla	1			1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1	1		1	L	1	1	1				1			1	1	1	
Aguilar de la Frontera																																		
Monturque																																		
Montalbán																																		
Puente Genil																																		
La Rambla	1		1	1	1	1				1				1	1	1	1	1		1								1	1			1	1	
Fernán Núñez	1		1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1						1	1		1	1	
Montemayor	1		1	1	1	1							1	1	1	1	1	1		1	L	1	1				1	1		1		1	1	
San Sebastián de los Ballesteros	1			1	1	1							1	1		1	1	1		1									1	1		1	1	
Santaella	1		1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1		1								1	1		1		1	
Cuartos de Pedro Carrillo	1		1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1										1	1		1		1	
Maestre Escuela				1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1										1	1		1		1	
Santa Cruz de los Llanos	1			1	1	1			1	1				1									1						1	1		1	1	
Matachel				1	1				1	1		1	1	1	1	1	1	1											1	1		1	1	
Silera de Albendín				1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	L	1	1					1	1		1	1	1	
Baena	1			1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1		1	1L	1	1	1				1	1		1	1	1	
Valenzuela									1						1	1	1	1		1									1	1		1	1	
Castro del Río	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1		1	L	1	1	1				1	1		1	1	1	
Espejo	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1		1		1	1				1	1	1		1	1	1	
Santa Cruz				1	1	1	1	1		1			1	1	1	1	1	1		1		1	1						1	1		1	1	
Bujalance	1			1	1	1						1	1	1	1	1	1	1		1													1	1
Cañete de las Torres	1			1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1		1	1					1	1		1	1	1	
Morente	1			1	1	1						1	1	1	1	1	1	1		1													1	1
Belmonte		1	1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1		1													1	1
Total (20)	14	1	3	17	13	5	5	1	20	1	1	17	5	13	12	7	19	3	10	11	6	6	8	3	1	3	1	10	20	5	6	18	2	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Interrogatorio General del catastro de Ensenada

EL ENEMIGO INVISIBLE: LA PESTE. UNA PROPUESTA DE ESTUDIO DE LA EPIDEMIA DE LUCENA DE 1679 A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

ELENA X. PAOLETTI ÁVILA*

(Universidad de Extremadura)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.25

INTRODUCCIÓN

La revolución de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) ha llevado a la educación a plantearse nuevos retos. El DECRETO 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura recoge que será prioritaria

“(…) la promoción del uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), consideradas, en su uso correcto, inteligente y crítico, como un instrumento valioso al servicio de la asimilación de todo tipo de aprendizajes y de la generación del saber, así como de participación activa en la sociedad de la información y el conocimiento. La aplicación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje aumenta las posibilidades de formación de la persona, por lo que se justifica su posición transversal en el currículo”

Este aspecto se concreta dentro de los elementos transversales del currículo (la comunicación audiovisual, el buen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación), los objetivos de etapa ((e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir, con sentido crítico, nuevos

* Este trabajo está financiado por la ayuda para la formación de profesorado universitario (FPU) 2016 y con fondos del proyecto de investigación HAR2017-84226-C6-3-P del MINECO, dirigido por el Dr. D. José Pablo Blanco Carrasco y se incluye en los trabajos desarrollados dentro del Grupo para el Estudio de la Historia Social en el Occidente Moderno Peninsular (GEHSOMP), de la Junta de Extremadura.

conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación), las competencias clave (competencia digital, competencias básicas en ciencia y tecnología), y los estándares de aprendizaje

Dentro de este nuevo proceso de enseñanza/aprendizaje, el uso de infografía en el estudio de la historia cobra especial importancia, ya que permite al alumnado experimentar unas situaciones didácticas que faciliten la adquisición de nuevas estrategias cognitivas para la generación y adquisición de conocimientos, conceptos, ampliar la percepción que se tiene de realidades históricas...

La infografía es una técnica que convierte los datos en información gráfica. Una parte fundamental de la revolución historiográfica modernista de los años 80 en adelante ha consistido, precisamente, en dotar a una tradición cuantitativa sólida de las herramientas gráficas necesarias para transformar datos en conocimiento. Las aplicaciones tradicionales incluyen el desarrollo de gráficos y mapas estadísticos.

Nuestra propuesta nace de una idea surgida en un trabajo anterior elaborado por el prof. José Pablo Blanco Carrasco en la que se desarrollaba una descripción densa de los momentos críticos por los que pasó una población rural extremeña asolada por un contagio de peste en 1682. De esta iniciativa surge un trabajo de investigación de publicación inminente en el que se retrata las vivencias de los habitantes de Lucena en una situación similar de contagio en 1679. En el caso concreto que nos ocupa ahora, se trata de representar gráfica y cartográficamente el origen, desarrollo y extinción de una epidemia de peste en el entorno de una ciudad a finales del siglo XVII, aunando la capacidad de desarrollo de la infografía con la aplicación de técnicas de desarrollo SIG y cartografía estadística a la explicación histórica en Época Moderna. Con ello pretendemos estimular la investigación en Historia desde el aula de Secundaria y la transferencia del conocimiento, proponiendo experiencias en el uso de TIC's para la enseñanza de los contenidos históricos sobre la Edad Moderna.

Por una parte, la descripción densa nos permite detenernos en elementos históricos poco desarrollados hasta el momento como son el miedo, la ruptura de solidaridades familiares o la desestructuración social. A la vez, nos permite retratar la organización estatal de la España del momento con una óptica nueva, más proclive a revelar la estructura profunda del poder y sus manifestaciones administrativas¹. Por otra, el uso de herramientas informáticas de representación

1 Las implicaciones van más allá, pues se trata de interrelacionar este aspecto con las bases económicas, políticas, sociales y culturales de la época (por ejemplo, el impacto en la mentalidad de la época: barroco, la preocupación que demuestra la monarquía por poner fin al contagio, quienes son las capas sociales más afectadas, etc.).

cartográfica de la información y la elaboración de gráficas permite acercar al alumnado a la comprensión de la magnitud de las consecuencias demográficas de una epidemia de este calibre. De una forma práctica, el alumno visualiza espacialmente (1) las causas de contagio, (2) los factores que ayudaron a su expansión, (3) el resultado de las medidas que por parte del Concejo se tomaron para contener y reducir la epidemia.

TIC'S Y LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA EN ÉPOCA MODERNA

El conocimiento histórico es producto de un larguísimo proceso de elaboración. Desde los primeros historiadores romanos hasta los profesionales de la actualidad. El resultado es una realidad histórica en constante proceso de revisión, enriqueciéndose y haciéndose cada vez más compleja, por lo que el conocimiento completo de una época es imposible para un alumno de secundaria. Otros factores, como los límites temporales de horarios y cursos, la poca participación del alumnado en una materia considerada generalmente como árida y complicada, etc, conduce a explicaciones que tienden a simplificar la realidad histórica. Para tratar de revertir este proceso de simplificación podemos recurrir a implementar en el aula técnicas desarrolladas por la historiografía modernista, como es la infografía, que nos permite convertir los datos en conocimiento. La aplicación de programas informáticos para el desarrollo de gráficos, mapas y mapas estadísticos, entre otros, dinamizan de forma notoria la explicación histórica en Época Moderna. Además, el uso de las nuevas tecnologías en el aula casi siempre sirve de incentivo y motivación del alumnado, pues no solo se trata de hacer la explicación más atractiva, sino de que ellos mismos construyan su conocimiento, ampliándolo y presentándolo de forma significativa.

Tomando como referencia el currículo de enseñanza y su concreción en Extremadura, hemos diseñado un ejercicio de historia, enmarcado en la asignatura de Geografía e Historia (Bloque 1, "La Historia"). Está dirigido a alumnos de entre 13-14 años o que cursen 2º de la E.S.O., curso en el que se dedica parte del temario al estudio de la Edad Moderna. Es un continuo que la sociedad o la economía son temas que quedan relegados por las actuaciones políticas de este periodo. Así pues, ¿por qué vamos a hablarles de la peste cuando en los libros de texto se hace apenas referencia a ella en una línea, al final del último párrafo del resumen dedicado a la sociedad? Porque el verdadero enemigo de un niño de la Edad Moderna no era el ejército enemigo; era el virus de la peste, de la viruela... enemigos invisibles que hoy, por desgracia, vuelven a hacer acto de presencia de la mano de personas que cuestionan uno de los mayores avances

de la salud mundial: la vacuna. La epidemia de peste es un tema que nos sirve para confrontar al alumnado al miedo real a la enfermedad del hombre y la mujer modernos, a las actuaciones llevadas a cabo desde los Cabildos y desde el gobierno para su contención, al lento y afanoso avance de la medicina y de los tratamientos médicos para su erradicación y a la reflexión crítica de estos asuntos en la actualidad.

Utilizaremos para ello, además de páginas webs de donde obtener información, como el Portal de Archivos Españoles (<http://pares.mcu.es/>), diversos programas informáticos con los que analizar los datos, como Google Maps y Google Earth, que permiten visualizar múltiple cartografía, con base en la fotografía satélite; Mapviewer² para que el propio alumno produzca rápidamente mapas de calidad a través de sus extensas funciones de mapeo temático y análisis espacial, para que sean capaces de distinguir los patrones y las tendencias de sus datos, comprenda la relación espacial... Con ello, el alumnado adquiere una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en referencia a este tema, como son las epidemias, su expansión, el avance en la medicina, la explicación del proceso histórico de la implicación del Estado en la salud pública, la descripción e interpretación de material gráfico, sobre todo cartografía, participación en debates y reflexión acerca del impacto de la enfermedad en la sociedad, en la economía, en la cultura, etc. además de fomentar el interés por la investigación histórica.

La metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, si bien siempre es precisa una explicación teórica previa por parte del profesor. En cualquier caso, se trata de favorecer que el alumnado desarrolle la capacidad de análisis de datos que le lleven a aprender por sí mismo. También fomentamos el trabajo colaborativo al ser una práctica en equipo y buscamos que los alumnos lleguen a aplicar los métodos de investigación propios del campo de la Historia. Se trata de describir y analizar el desarrollo de una epidemia de peste, su repercusión en la población y las actuaciones civiles llevadas a cabo para la prevención y erradicación del contagio utilizando como ejemplo el caso de la ciudad de Lucena (Córdoba) y la epidemia de peste de 1679. Hemos escogido este ejemplo porque contamos con los datos suficientes para llevar a cabo todo lo que nos proponemos gracias a la documentación remitida al Consejo de Castilla.

2 Hay otros programas, gratuitos, que pueden ser también operativos, pero proponemos este porque es el que usamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura en el Grado de Historia y Patrimonio Histórico.

PROPUESTA DIDÁCTICA

A lo largo del siglo XVII se sucedieron tres grandes brotes pestíferos que asolaron el país; el primero a finales del siglo XVI que, en algunas zonas, llegó a solaparse con el siguiente brote a mediados del siglo XVII y el último a partir de la década de los ochenta (Granjel, 1977; 17-36). El segundo brote de peste coincidió con una serie de revueltas sociales, motivadas por las dificultades económicas (Contreras Gay, 2000; 215). Años de malas cosechas, producto de abundantes lluvias y heladas, cayeron sobre la población en forma de hambrunas que la dejaron expuesta al contagio pestilente que se avecinaba, sin apenas defensas naturales para resistirlo. La peste había permanecido escondida durante los meses más fríos, pero con la llegada de la primavera y un clima más templado y húmedo, se extendió de forma imparable.

En una actividad de introducción y motivación para el alumnado, usaremos la herramienta Google Earth para visualizar con precisión el desarrollo de la epidemia. El 21 de abril de 1648, la enfermedad ya había llegado a Valencia y Murcia y desde el 22 de abril de 1648, poblaciones de los alrededores tomaron las primeras medidas, como tapiar ciertas salidas y colocar vigilantes que impidieran el paso a gente de las zonas apestadas. Desde principios de enero de 1649 la peste estaba presente en Cádiz, El Puerto de Santa María, Sanlúcar de Barrameda y en Sevilla (Hervás, 1981; 79). En marzo se extendió hasta Málaga por el sur y a Cazorla y Quesada en Jaén por el este. En abril llega a Utrera y en junio se vieron afectadas Palma del Río, Puente Genil, Espejo y Priego de Córdoba. Tras una pausa de tranquilidad se desencadena una segunda fase de peste. En 1651 se contagia Priego y Cabra (Luque, 1989; 97-102), pero Lucena, a pesar de la cercanía de la peste, se salva. En 1676 da comienzo la tercera etapa de peste, que tardó en ser detectada al confundirse con otras enfermedades. No fue tan violenta como la anterior, pero sí más persistente al prolongarse por un decenio entero. Ya en julio de 1678 había alcanzado a Murcia, Orihuela, Mula, Totana y Cehegin, propagándose por la costa hacia el Oeste. En 1679 llegó a Granada, Córdoba y Sevilla. Entre abril y mayo alcanzó a Málaga, Motril, Antequera y Osuna y en junio llegó a Lucena. Toda la campiña cordobesa, de Marchena y Martos se vieron afectadas por el contagio de peste (Calvo, 1984; 221-236). En este sentido, el uso de material cartográfico resulta imprescindible como elemento facilitador para la comprensión espacial de este proceso al alumno.

En Lucena, el 6 de noviembre de 1679, el corregidor de la ciudad recibió una carta del Consejo de Castilla, en la que se le advertía de que la capital había recibido alarmantes noticias: se acusaba a la ciudad de no haber guardado el contagio de

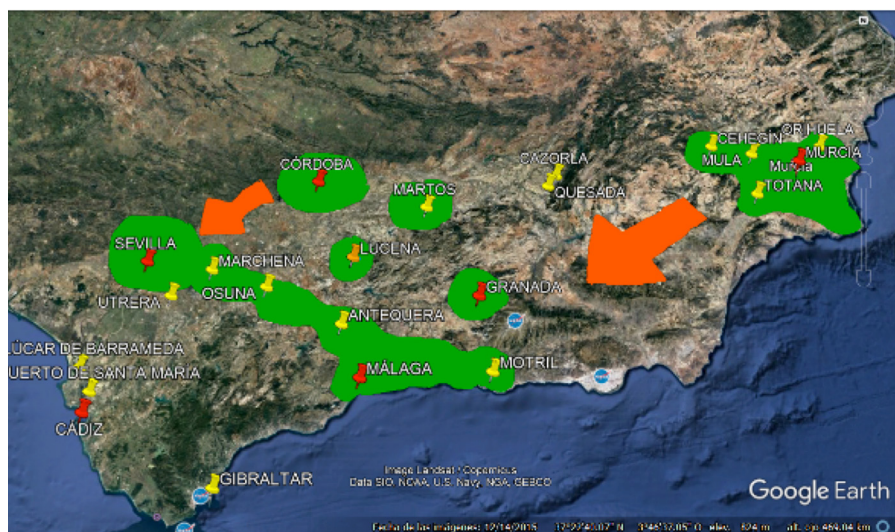


Fig. 1. expansión del contagio pestilente 1676-1679

peste con el cuidado que éste requería. Tiempo antes, el Consejo había encargado al duque de Medinaceli que reparase el daño que estaba causando la enfermedad, pero viendo que sus esfuerzos eran en vano, el mismo duque ordenó que se enviasen al Consejo copias de los autos acordados en la ciudad desde la introducción de la enfermedad, en los que se reflejasen las prevenciones que el Cabildo llevaba a cabo, como ya se había hecho en Málaga, Antequera y Granada. Así, el Consejo estaría enterado de todo, especialmente de la quema de las ropas, al mismo tiempo que dispuesto para proveer y ejecutar lo necesario para el reparo de tan grave mal. La inquietante carta que recibió el corregidor supuso nuevamente la recopilación de los autos anteriores y la declaración de médicos, comisarios para la quema de la ropa, para el registro de las casas, etc. Y toda esta información se encuentra a nuestra disposición digitalizada en el Portal de Archivos Españoles (PARES)³

Pues bien, haciendo uso de este material, proponemos la siguiente actividad en el aula: primero, el profesor debe proporcionar un mapa con el callejero de la ciudad, obtenido de Google Maps, en el que se señalen las calles que se vieron afectadas por la epidemia y una tabla Excel con el número de casas registradas por calles y por meses. Previamente se explica de dónde se han obtenido los datos, lo que da la oportunidad al docente de hablar de las fuentes que los modernistas usamos en nuestras investigaciones, la localización de las mismas en archivos

3 Archivo Histórico Nacional, CONSEJOS, 26161, Exp.4

y recursos digitales que nos dan la oportunidad de acceder a gran cantidad de documentación desde nuestros despachos y hogares.

Como la epidemia de peste duró cuatro meses, dividimos la clase en cuatro grupos, cada uno dedicado a analizar un mes. La primera tarea es importar el mapa que el profesor ha proporcionado al primer *layer* o capa de información con la que trabajaremos en el programa Mapviewer. Lo segundo será crear un nuevo *layer* en el que, con la herramienta *Draw área*, dibujar las calles afectadas en el mes que le toque al grupo en cuestión y rellenarlas de un color determinado para diferenciarlas de los otros meses. Nombrarán las áreas con el nombre de la calle que corresponda. La tercera tarea consiste en copiar esas áreas que representan las calles a un tercer *layer*, quitarles el color que las rellena, dejándolas transparentes y, usando la herramienta *Worksheet*, asociar a cada una el dato de casas afectadas que aparece reflejado en el Excel que el profesor proporcionó al principio. Una vez que los datos están correctamente asociados, volvemos a la pantalla principal y con la herramienta *Density map* generamos un mapa que representa la densidad de casas afectadas. Finalmente, los grupos envían al profesor sus respectivos ejercicios. El profesor se encarga de reunir en un solo archivo todas las capas de información que han generado los alumnos y se expone en la pizarra digital del aula.

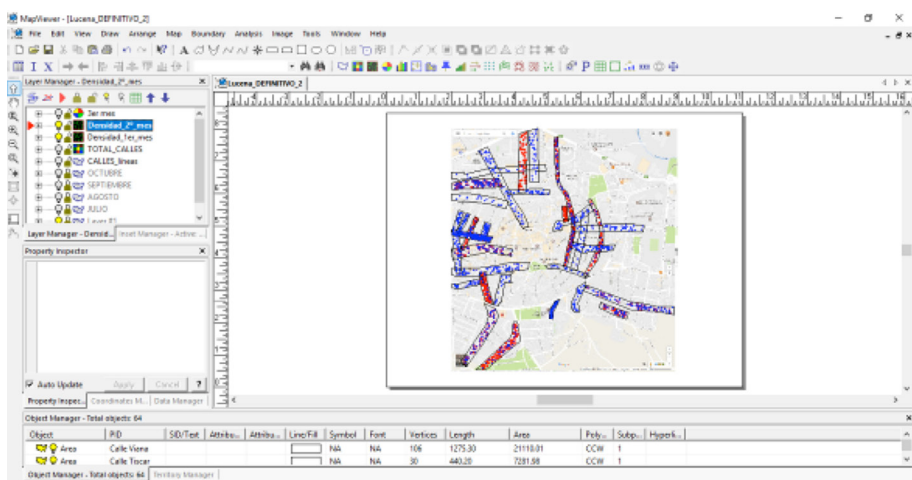


Fig. 2. pantallazo del ejercicio con Mapviewer

Al estudiar las casas registradas de donde se sacaron las ropas y otros objetos susceptibles de infección, los alumnos pueden visualizar el recorrido de la enfer-

medad y la mayor o menor incidencia de ésta por calles. En los primeros tres días de registro (12, 13 y 14 de julio), se registraron la plaza, las calles al Norte de la plaza y al Este de la misma y en los siguientes días se expandió al este de la plaza. A partir del 27 de julio, el registro se extendió a las calles al Sur de la plaza. En los siguientes días y durante agosto se expandió el registro a la práctica totalidad de la ciudad. En total, se registraron 336 casas aproximadamente, 2 hornos, la tienda de un francés, una pastelería, una cochera, el cortijo de las Chorreras, la cárcel pública, el Cabildo y el convento de Santa Ana.

A partir de los datos brutos, podemos analizar la proporción del daño que causó la epidemia. Aproximadamente, en el primer mes se registraron el 15% del total de las casas registradas, mientras que en agosto el porcentaje ascendió al 47% –en el caso de la Calle Catalina Marín, la más afectada, más del 55% de sus casas fueron registradas en agosto– para luego descender en septiembre drásticamente con un 21% y en octubre al 17%. Para comprender la magnitud de las consecuencias demográficas de una epidemia de este calibre podemos recurrir a la elaboración de gráficas

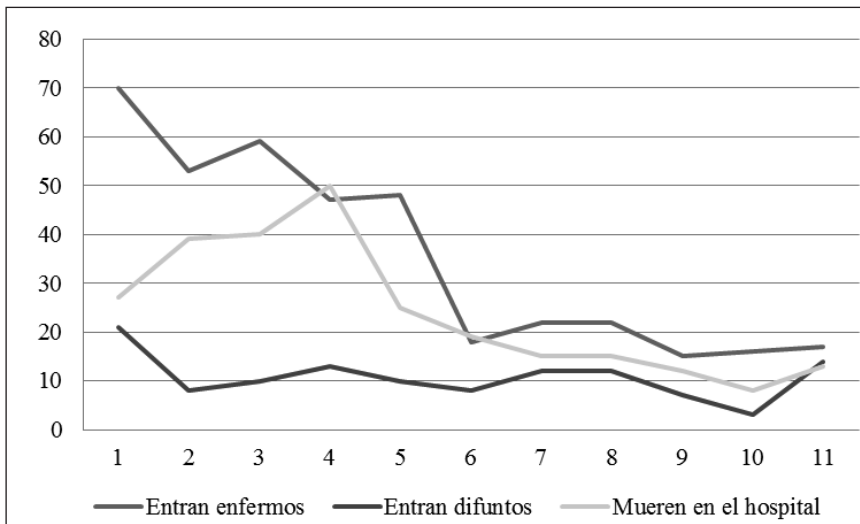


Gráfico 1. evolución de ingresos en el hospital por semanas

En el gráfico anterior se observa la evolución de las personas ingresadas en el nuevo y definitivo hospital desde el 12 de julio hasta el 10 de octubre. Con anterioridad, los enfermos eran tratados o bien en casas particulares o en los distintos emplazamientos temporales anteriores del hospital, por lo que no se

hicieron asientos en el Libro de Cuentas del número de pacientes tratados a lo largo de los primeros días ni de los muertos. También, a lo largo de la fuente se deja entrever que el resto de médicos trataron a pacientes en sus casas durante los meses siguientes. De ahí se desprende el elevado número de ingresos en las primeras semanas. Con posterioridad, el número de enfermos desciende, con un aumento puntual en la tercera semana del registro. El pico de mortalidad más alto se alcanzó en la cuarta semana, coincidiendo con la esperanza de vida que los médicos diagnosticaron para los enfermos. A partir de la quinta semana desciende notablemente el número de enfermos ingresados, pero la mortalidad lo hace suavemente. Entre la novena y la undécima semana se observa un pequeño aumento, pero en octubre mengua hasta la desaparición del contagio.

En total, se trató a 403 personas, de las que 386 fallecieron y solo el 34,24%, es decir, 138 personas lograron curarse. Dentro de lo que cabe, el contagio fue benévolo, debido a la actuación del Cabildo de Lucena en su intento de atajar el contagio pestilente. Podríamos dividirlos en medidas de prevención, contención y punitivas. Entre las primeras, el cercado de la ciudad, el control de la salida y entrada de los vecinos y el bloqueo de los contactos con Cartagena y Málaga. Pero una vez que la peste llega a la ciudad, se suceden distintas medidas para erradicar el contagio, si bien no siempre se tomaron con la rapidez que requería la gravedad de los acontecimientos, por las repercusiones económicas que conllevaban y porque en un principio no se reconoce el brote de peste, confundido con tifus o fiebres mesentéricas. Tales medidas fueron la implementación de un hospital, la contratación de médicos y cirujanos, la separación de enfermos y sanos, la quema de ropas, la purificación de casas y calles y provisión de la población de alimentos y ropas nuevas. Sin duda, el gasto fue cuantioso. A las pérdidas materiales habría que sumarle el daño que produjo el bloqueo de la actividad económica con Cartagena y Málaga. Las actividades cotidianas se vieron entorpecidas desde las primeras noticias de peste en poblaciones cercanas. Y bloqueadas con la reclusión de los vecinos, una vez que el contagio ha entrado en la ciudad. Desde el cabildo se sucedieron actuaciones encaminadas a la recaudación y gasto de dineros, como la creación de un depósito para controlar los gastos, las continuas peticiones de limosna o la estipulación de multas. La sangría económica puso en marcha un régimen económico marginal, fruto de la necesidad de sobrevivir de las comunidades a pesar de los peligros que conllevaba convivir con la peste y los días de internamiento y reclusión, por lo que el cabildo hubo de actuar contra quienes atentaran contra la eliminación de la epidemia. Pasaban por distintos grados, desde multas a arrestos carcelarios,

vergüenza pública o servicios a la comunidad, como encargarse de guiar los carros, sacar las ropas y quemarlas o enterrar a los difuntos.

A la luz de estos datos, debemos animar al alumnado a poner en pie una explicación histórica que recoja las causas del contagio, los factores que ayudaron a su expansión, como puede ser el impacto de malas cosechas en una sociedad eminentemente agraria, la falta de higiene, la parálisis económica, el trapicheo con la ropa de los muertos, etc. También el papel del poder civil en la contención de epidemias en el pasado y a día de hoy o el resultado de los avances médicos. Las consecuencias que tendría dar la espalda a esta parte de nuestra historia: poblaciones arrasadas por la muerte, familias enteras aniquiladas, la desposesión y la ruina... y el acoso de la muerte.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la Historia no puede reducirse a una narración simplista de hechos relevantes por parte del docente. En este sentido, las nuevas tecnologías y medios de comunicación aplicados en el aula permiten enriquecer y dinamizar notablemente la explicación histórica y aún generar conocimientos nuevos por parte del alumno. Les permite introducirse en nuevos conceptos, métodos y teorías que los investigadores desarrollan en la actualidad, renovando así su materia.

Por lo tanto, es conveniente que la metodología didáctica se apoye en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no sólo por el aliciente e incentivo que supone para los alumnos la presencia de estos nuevos recursos en sus procesos de aprendizaje y por la ayuda que ello pueda suponer, sino también porque se han convertido en un importante elemento facilitador de la labor educativa y la constante puesta al día en la materia de Historia.

No obstante, si bien el uso de las TIC's en el aula implica una mayor participación de los alumnos, es cierto que el docente debe hacer un mayor esfuerzo previo de planificación de las prácticas docentes. El empleo de estas herramientas ha de ser razonado, requiere una gran planificación para que resulte efectivo. No debemos caer en el uso de las TIC's por mero formulismo o por cumplir con la legislación vigente. Tampoco se trata de que el alumno adquiera solo habilidades y contenidos competenciales. Es necesaria una contextualización previa que dé sentido a la práctica docente que se va a desarrollar y una reflexión final que recoja el contenido, los conocimientos, obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo Histórico Nacional, CONSEJOS, 26161, Exp.4

DECRETO 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Blanco Carrasco, J. P. ():

Calvo Poteyo, J. (1984): “El contagio de 1679-1682 en las poblaciones del Sur de Córdoba”, *Boletín de la Real Academia de Córdoba, de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*, (nº 107), pp. 221-236.

Contreras Gay, J. (2000): “Penuria, desorden y orden social en la Andalucía del siglo XVII”, en Desamparados Martínez San Pedro, M. (coord.), *Los marginados en el mundo medieval y moderno*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, pp. 211-226.

Granjel, L. (1977): “Las epidemias de peste en la España del siglo XVII”, en *V Congreso Nacional Sociedad española de la medicina*, Madrid, pp. 17-36.

Hervás, G. (2015): “*Huye luego, lexos y largo tiempo*. La pintura de niños de Murillo y la peste de Sevilla de 1649”, *De Arte: revista de historia del arte*, (nº 14) pp. 78-89.

Luque Muriel, Fco. de Borja (1989): “La villa de Cabra en el Antiguo Régimen: la peste de 1648 a 1651”, *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie IV, Hª Moderna, (T. 2), pp. 81-110.

ENTRE LLAVES Y DOCUMENTOS: EL USO DIDÁCTICO DE UN *ESCAPE ROOM* SOBRE LA EDAD MODERNA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

MERCEDES DE LA CALLE CARRACEDO, MARÍA SÁNCHEZ-AGUSTÍ,
ESTHER LÓPEZ TORRES, JOSÉ M.^a MARTÍNEZ FERREIRA,
DIEGO MIGUEL-REVILLA, M.^a TERESA CARRIL MERINO
(Universidad de Valladolid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.26

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte del proyecto “Gamificación en la formación de los futuros profesores del área de Ciencias Sociales”, desarrollado en el marco de la convocatoria 2018 de los Proyectos de Innovación Docente (PID) y, que con carácter competitivo, convoca la Universidad de Valladolid.

En el marco de esta investigación, se presenta el diseño, aplicación y evaluación de un *escape room* que, tomando como eje articulador del juego la biografía de Don Juan de Austria, trabaja acontecimientos sociales y políticos, tanto nacionales como europeos del siglo XVI. La intervención se ha realizado con alumnado del Máster en Profesor de Educación Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. Nuestro objetivo es hacer consciente al profesorado en formación de las formas alternativas de trabajar de forma lúdica y cooperativa la época de Felipe II en el aula. Para ello, se pone en valor el método del historiador y se abordan conceptos fundamentales para el desarrollo de la comprensión histórica, como el uso de fuentes. A través del aprendizaje vivencial, se pretende que el profesorado en formación pueda experimentar y reflexionar sobre este recurso didáctico, así como incorporarlo en su futura actividad docente.

MARCO TEÓRICO

La propuesta didáctica se basa en los principios que rigen la necesidad de una enseñanza activa capaz de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales. Este tipo de enseñanza implica estimular al alumnado a través

de diversas actividades para acercarse a la construcción del conocimiento histórico de manera significativa y no puramente memorística.

Recurrir a procesos lúdicos predispone al alumnado a la participación, y más si se trata de la resolución de retos. Por ello, la gamificación es una estrategia valiosa en los procesos de enseñanza (Kapp, 2012). De hecho, se aplica como un elemento que puede mejorar la motivación y las habilidades de los estudiantes, maximizando su aprendizaje (De Souza, Durelli, Macedo, e Isotani, 2014).

Al igual que Teixes (2015), que en su propuesta para gamificar la enseñanza alude de forma primordial a la motivación, Ayén (2016) destaca que para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la incorporación de elementos que generan emociones y sentimientos suponen un “enganche” para un aprendizaje placentero. En este sentido, la gamificación se convierte, además, en una oportunidad para desarrollar un aprendizaje vivencial de contenidos que entrañan una mayor complejidad y/o un mayor esfuerzo de memorización, por cuanto puede contribuir a afrontar “la resolución de la dialéctica dual de acción/reflexión y experiencia/abstracción” (Kolb y Kolb, 2011: 43).

Por su parte, Sánchez y Colomer (2017) destacan cómo el uso de actividades gamificadas puede ayudar a desarrollar el pensamiento histórico. Para ello, tienen en cuenta las cuatro competencias del modelo de pensamiento histórico que señala Santisteban (2010): la conciencia histórico-temporal, la representación de la Historia a través de las narraciones, la imaginación histórica y el desarrollo de la empatía, y, por último, la interpretación histórica para dotar de contenido histórico las acciones humanas.

Los *escape rooms* (o salas de escape) pueden convertirse en una alternativa capaz de ofrecer múltiples posibilidades para incorporar contenidos históricos en el ámbito educativo. La utilización de un *escape room* como recurso didáctico supone un formato novedoso que adapta, para el ámbito escolar, una forma de ocio cada vez más extendida. Supone una experiencia de aprendizaje inmersiva y lúdica en la que el alumnado resuelve retos conectados con el currículo para escapar de una habitación en la que están encerrados (Poyatos, 2018).

En la dinámica de un *escape room* de contenido histórico, las pruebas que se proponen deben ser muy variadas e intentan favorecer aspectos lúdicos a través de acertijos, puzzles, sopas de letras... aunque el contenido que trabajan se centra en la utilización de fuentes de la Historia. La utilización de fuentes escritas, icónicas y objetuales ayudan a construir imágenes del pasado, permite el trabajo de indagación y fomenta el desarrollo de habilidades de observación, comparación y deducción (Prats y Santacana, 2011; Wineburg, Martin, y Monte-Sano, 2013).

Es una forma de que el alumnado tome contacto con soportes de información diferentes a los habituales en las clases de Historia.

PROPUESTA DIDÁCTICA: DISEÑO Y APLICACIÓN DEL *ESCAPE ROOM*

Presentamos aquí la aplicación realizada con alumnado del Master en Profesor de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. Ésta se integró en varias de sus asignaturas: *Didáctica de la Geografía, Historia e Historia del Arte, Diseño curricular en Geografía, Historia e Historia del Arte, e Innovación docente en Geografía, Historia e Historia del Arte*. La finalidad fue la de conocer de forma vivencial la utilización de una estrategia innovadora y la experimentación de actividades didácticas con dinámicas lúdicas y activas para el aprendizaje de la Historia. En la experiencia participaron 24 de los 25 estudiantes matriculados en la especialidad, permitiendo la formación de cinco subgrupos de cuatro o cinco participantes. A continuación, desarrollamos los pasos que se han seguido en la preparación del *escape room*:

A) DISEÑAR UN RETO SUGERENTE Y ATRACTIVO

El diseño del *escape room* supone la creación de una historia creíble que facilite la implicación del alumnado. En este caso se deben resolver distintas pruebas para recopilar información sobre un personaje histórico, saber quién es, qué hizo y averiguar dónde está enterrado, así como organizar una exposición con las fuentes utilizadas. Forma parte de una trama cuyo objetivo es conseguir que la ciudad de Valladolid (lugar donde se ha implementado el escape) pueda ser designada para organizar una exposición internacional. Y todo ello antes de 60 minutos. Consideramos que siempre que sea posible se debe intentar buscar enlaces entre el conocimiento histórico y aspectos cercanos al alumnado (Luc, 1989; Murphy, 2011: 143). En la ciudad de Valladolid, acudir al personaje de D. Juan de Austria facilita conocer aspectos del periodo del siglo XVI, porque su infancia transcurrió en esta provincia y da nombre a distintos edificios y calles de la misma.

B) USAR FUENTES PRIMARIAS PARA TRABAJAR CON RIGOR LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS

En la elaboración de las distintas pruebas se recurre al uso de fuentes primarias y secundarias del periodo histórico estudiado. El alumnado debe trabajar con documentos de la época y con cartografía, así como observar obras de arte para

obtener información que les permita lograr las claves para abrir la siguiente caja. El detalle de las fuentes utilizadas se puede ver en las tablas 1 y 2.

Hemos querido ir más allá de las hazañas bélicas y, por ello, se hace hincapié en aspectos sociales del momento como, por ejemplo, la vida cotidiana a través de la crianza de D. Juan, o el acercamiento a la vida de los moriscos durante la Guerra de las Alpujarras. En este caso, trabajar la biografía de un personaje histórico sirve para ponerlo en relación con el contexto social de su época.

C) DISEÑAR PRUEBAS Y ENIGMAS LÚDICOS

Los estudiantes deben resolver pruebas diferentes de cada momento de la vida del personaje, trabajando contenidos específicos, solucionando distintos retos a través juegos, y potenciando el tratamiento de fuentes. Por ello, cada prueba implica la lectura de textos primarios o la interpretación de imágenes (cuadros y/o grabados de la época). Algunos retos suponen un acertijo, resolver un acrónimo con un mapa, ejercitar la observación con un crucigrama, buscar piezas por la sala para obtener y ordenar información, leer de manera comprensiva para encontrar una clave, usar un juego de espejo, o utilizar el razonamiento inferencial para poner en relación información diversa.

D) ORGANIZAR GRUPOS PARA TRABAJAR DE FORMA COOPERATIVA

Se debe facilitar la participación de todo el alumnado de forma simultánea, tal y como se realizaría en un aula de Educación Secundaria para que se perciba como algo realmente aplicable. Para ello se han diseñado pruebas en relación con cinco momentos relevantes de la vida de D. Juan de Austria: el nacimiento y su infancia en Valladolid; la vida en Italia; su participación en la Batalla de Lepanto; en las Alpujarras; así como en Flandes, de tal manera que cada grupo de cinco alumnos/as quedase encargado de uno de ellos.

Cada equipo debe resolver sus enigmas, obtener sus llaves o la clave de los candados numéricos que les permita avanzar, lo cual favorece el aprendizaje cooperativo. No obstante, la única forma de resolver la última prueba es con la colaboración de todos los grupos para confirmar quién es el personaje a través de la resolución de un acertijo sobre el árbol genealógico de los Austrias, y para averiguar, a través de la puesta en común de piezas de puzle y de partes de coordenadas geográficas, dónde se encuentra enterrado (ver tabla 2).

E) REFORZAR APRENDIZAJES: EL VALOR DE LA PUESTA EN COMÚN

Por último, tras la resolución final en los 60 minutos establecidos, se realiza una puesta en común de los aspectos que ha trabajado cada grupo, para montar la exposición y dar por resuelto el reto inicial. Poder compartir las diferentes actividades trabajadas en cada grupo les permite dar valor al contenido abordado, compartir la experiencia, y sistematizar la información histórica. La intención es también trabajar con ellos los aspectos metodológicos de aplicación y puesta en marcha del escape. Debe servir de referente para otros *escape rooms* que puedan diseñar en un futuro.

F) AMBIENTAR EL ESPACIO DE JUEGO

La ambientación del espacio es un aspecto esencial en los *escape rooms* comerciales y en este *escape room* educativo se ha intentado cuidar. Por ello, en el diseño también se tiene en cuenta la utilización de materiales, objetos y cajas atractivas en las que se encuentra la información y la documentación. Los enigmas cuya resolución permite obtener llaves o claves para abrir los candados dan acceso a sucesivas cajas en las que se aportan más perspectivas sobre la información que deben trabajar. No se olvida la decoración del aula a través de objetos que evocan otra etapa, o la presencia de libros e imágenes que se remontan a la época de Felipe II. Asimismo, se utiliza música para ambientar el aula y ayudar al alumnado a sumergirse en una situación diferente a la habitual.

Tabla 1. Contenido y fuentes históricas manejadas de forma independiente por cada grupo de trabajo

	Contenido	Fuentes históricas primarias/secundarias
Grupo 1. Infancia de D. Juan	Nacimiento en Bruselas y vida en Leganés	Secundarias: Imagen del grabado en madera del emperador Carlos V y Bárbara Blomberg (1894). Bennassar (2000). <i>Don Juan de Austria: un héroe para un imperio</i> . Temas de Hoy: Madrid. Capítulo 2.
	Llegada a Villagarcía de Campos	Primarias: Carta de Don Luis de Quijada a su esposa, Magdalena de Ulloa (Bruselas, 1554). Escudo Quijada-Ulloa y retratos de Luis de Quijada y Magdalena de Ulloa (Museo de Villagarcía). Secundarias: Biografías de Luis de Quijada y Magdalena de Ulloa (Diccionario Biográfico Español).

	Contenido	Fuentes históricas primarias/secundarias
Grupo 1. Infancia de D. Juan	Contactos con la monarquía: Yuste y Valladolid	Primarias: Auto de fe del Doctor Cazalla (Valladolid, 21 de mayo de 1559). Testamento de Carlos V (Bruselas, 6 de junio de 1554). Secundarias: Presentación de Juan de Austria a Carlos V, por Eduardo Rosales, 1869 (Museo del Prado); Azulejo sobre la Presentación de D. Juan de Austria en la Corte, de Juan Ruiz de Luna, 1939 (Palacio Pimentel, Valladolid).
Grupo 2. Alpujarras	Moriscos en España	Primarias: Dibujos de Christoph Weiditz, 1529 (Fundación Joaquín Díaz). Grabados de Joris Hoefnagel, s. XVI.
	Levantamiento de las Alpujarras	Primarias: Texto de Don Diego de Mendoza: Guerra de Granada hecha por el Rey de España Felipe II contra los moriscos de aquel reyno, año 1627 (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes). Secundarias: Mapa del levantamiento de las Alpujarras.
	La Guerra	Primarias: Texto de Luis del Mármol y Carvajal: Historia de la Rebelión y castigo de los moriscos en Granada, año 1600. (Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico).
Grupo 3. Lepanto	La batalla de Lepanto	Secundaria: Traducción propia de la crónica citada por Roger Crowley en su libro <i>Empires of the Sea. The Final Battle for the Mediterranean</i> , 1521-1580 (2008).
	La victoria de Juan de Austria en Lepanto	Primarias: Carta de Juan de Austria a Don García de Toledo, de 9 de octubre de 1571 (Biblioteca Digital de la RAH) Ilustración impresa en 1571 del oficial otomano Ali Pasha decapitado (Museo V&A de Londres). Cuadro "The Battle of Lepanto, 7 October 1571", anónimo, de finales del s. XVI (National Maritime Museum). Secundarias: Fotografías del s. XIX del casco y escudo de Juan de Austria. Victoria & Albert Museum.
	El legado de Lepanto	Primarias: Cuadro "Felipe II ofreciendo al cielo al infante don Fernando" (1573 - 1575) de Tiziano (Museo del Prado) Capítulo XXXIX de la primera parte de <i>El Quijote</i> (Historia del cautivo). Secundarias: Fotografía de la estatua de Miguel de Cervantes en Nafpaktos.

	Contenido	Fuentes históricas primarias/secundarias
Grupo 4. Italia	Contextualización época: calendario gregoriano	Secundaria: Texto sobre el calendario gregoriano adaptado de Trepát, C. y Comes, P. (1998) <i>El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales</i> . Graó, Barcelona, p. 29.
	Ofrecimiento de la corona de Albania y Morea	Secundarias: Coloma, L. (2014) <i>Jeromín</i> . Ed. Verbum, Madrid, pp. 231-233. Mapa de Italia en el S. XVI.
	Conquista de Túnez	Primaria: Carta de D. Juan de Austria a Felipe II desde Túnez (octubre de 1573). Archivo General de Simancas: Sección Estado, legajo 487. (Archivo de la Frontera: Banco de recursos históricos). Medalla conmemorativa: Melon, Giovanni V Juan de Austria Alegoría de la conquista de Túnez ("VENI ET VICI") 1575. (Museo del Prado: colección).
	Asesinato de su secretario Juan de Escobedo	Primaria: Placa conmemorativa del asesinato Juan Escobedo. Ayuntamiento de Madrid. 1991. (Biblioteca digital memoria de Madrid). Secundaria: Vila Selma, J. (1970). <i>Juan de Austria</i> . G. del Toro Editor: Madrid, p. 157. Escudo de armas de D. Juan, en Menéndez Pidal, F., O'Donnell, H. y Lolo, B. (1999). <i>Símbolos de España</i> . Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, p. 227.
Grupo 5. Flandes	Presentación	Primaria: <i>Leo Belgicus</i> , de Michaël Aitsinger y Frans Hogenberg en 1583 (Koninklijke Bibliotheek België).
	Guerra de los 80 años: inicio de los conflictos en los Países Bajos	Primaria: Grabado de Frans Hogenberg (1566) <i>The Calvinist Iconoclastic Riot of August</i> . (Hamburg, Kunsthalle)
	Los Tercios de Flandes	Primaria: Tapiz de Jan Vermeyen. Colección de la conquista de Túnez. Palacio Real de Madrid. Secundaria: Imagen de soldados. En Lynch, J. coord. Hª de España. <i>Monarquía e Imperio</i> , tomo 11, El País, Madrid, 2007, p. 218.
	El Camino Español	Secundaria: Mapa del Camino Español (en Segura, G. y Vázquez, H. <i>Los Tercios españoles en Flandes</i> . Madrid, Susaeta, p. 115)
	Batalla de Gembloux	Primaria: Grabado de la batalla de Gembloux, 1578 (Anónimo). En Internet en: https://www.rijksmuseum.nl/nl/collectie/RP-P-OB-79.762

Tabla 2. Contenido y fuentes históricas manejadas de forma conjunta por todos los grupos de trabajo en la prueba final

Contenido	Fuentes históricas
Lugar de entierro de D. Juan de Austria	Secundarias: Imagen de la lápida de Juan de Austria en la catedral de Namur (Bélgica). Imagen del sepulcro de D. Juan de Austria en El Escorial (Madrid)

RESULTADOS

Una vez implementado el *escape room* en el aula se ha aplicado un cuestionario con el fin de averiguar las valoraciones del alumnado sobre la dinámica utilizada, las cuales han sido mayoritariamente positivas.

Aunque una gran parte de los estudiantes no había participado en ninguna actividad de este tipo y era reticente a su utilización en las aulas, tras vivir esta experiencia sí se muestra dispuesta a diseñar alguno para sus futuros alumnos, e indica que es un recurso *“instructivo y divertido”*. Además, algún estudiante asegura que *“puede funcionar incluso con alumnos que no se impliquen en clase”*, pues el componente motivacional y lúdico parece haber jugado un papel fundamental en la percepción de la experiencia por parte del profesorado en formación.

Los alumnos y alumnas no solo aprecian los aspectos metodológicos, sino también su valor para la enseñanza de la Historia, ya que les parece una forma *“de incorporar fuentes históricas en al aula de una manera dinámica y eficaz”*. De hecho, un elevado número de los docentes en formación destacan la *“variedad”* y *“adecuación”* de las fuentes utilizadas. Probablemente debido a su formación, consideran incluso positivo haber integrado estos elementos de manera directa en las diferentes pruebas utilizadas, ya que, como apunta uno de los participantes, este enfoque *“sirve para mostrar cómo se lleva a cabo el trabajo de un historiador”*.

Algunos estudiantes apuntan, sin embargo, que implementar en las aulas esta dinámica podría ser complejo, y se plantean su diseño o aplicación *“solo si tengo apoyo de compañeros”* o *“dependiendo de la actitud de los estudiantes”*. Desde este punto de vista, y aunque su implicación en la experiencia puede haber ayudado a los participantes a percibir que ésta es una actividad que realmente puede llevarse a la práctica, muchos de ellos destacan el trabajo y el nivel de dedicación que ha podido suponer, como una alumna que apunta: *“parece que ha estado todo muy trabajado y se ha notado”*, una percepción positiva que, por otro lado, deja intuir que el potencial grado de esfuerzo requerido puede llegar a disuadir a alguno de los participantes.

Por otro lado, en relación al equipo encargado de la creación y aplicación del *escape room*, el trabajo llevado a cabo durante los meses de ejecución del PID parece haber servido para configurar un grupo docente comprometido con la innovación educativa. Haber trabajado de forma colaborativa para poner en marcha esta experiencia ha favorecido la involucración de todo el equipo en las labores de sus compañeros, así como el acercamiento, de manera vivencial, al tipo de actividad que llevarían a cabo los estudiantes.

Con ello, cada uno de los componentes del equipo ha podido avanzar en su formación continua reforzando la figura de “profesor como práctico reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona como profesional de forma colegiada y cooperativa”, tal como Estepa (2012: 211) describe el nuevo perfil profesional del docente.

El propio diseño de los retos y enigmas parece haber favorecido un mayor impulso a una manera diferente de aproximar al alumnado del Máster a la Didáctica de Historia. Asimismo, el pensamiento divergente derivado del uso de fuentes históricas en contextos diferentes a los habituales ha logrado fomentar una mayor creatividad en el diseño e implementación de actividades gamificadas para la formación del profesorado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el debate sobre el desarrollo y los resultados de la actividad lúdica llevado a cabo por el equipo docente que aplicó el *escape room*, se aprecia una recepción muy positiva por parte del alumnado del Máster. En primer lugar, los estudiantes fueron capaces, a lo largo de la aplicación de la propuesta, de utilizar sus conocimientos previos para lograr resolver diferentes pruebas en las que hicieron uso de fuentes históricas. Su formación académica les permitió, de hecho, seguir el hilo conductor de los retos planteados, pero también valorar el esfuerzo en la selección de las fuentes históricas utilizadas para generar aprendizajes.

Haber utilizado un enfoque metodológico en el que el alumnado no asume un papel pasivo, sino en el que se enfrenta a las fuentes y las cuestiona (Wineburg, Martin, y Monte-Sano, 2013), parece haber ayudado a que los futuros docentes con los que se trabajó detectaran un vínculo más nítido entre el trabajo educativo y el propio de la disciplina histórica. Desde este punto de vista, se ha conseguido ofrecer a los docentes en formación una propuesta no solamente teórica, sino también aplicada, en la que poder abordar la comprensión histórica mediante un trabajo directo con los restos del pasado (Levstik y Barton, 2015).

A la vez, la orientación de los retos, y del propio *escape room* en su conjunto, deja patente que el acercamiento a la Historia puede llevarse a cabo mediante estrategias muy variadas. El uso del entorno cercano y la biografía, en primer lugar, pero también una perspectiva que deje de lado los enfoques meramente nacionales para abordar el pasado en toda su complejidad social, religiosa o territorial puede ser de utilidad. De ahí que haber trabajado sobre las tensiones religiosas (en el norte de Europa, pero también en el sur de la Península Ibérica), la influencia otomana en el Mediterráneo, o el equilibrio entre las monarquías europeas pueda haber ofrecido una imagen de conjunto más coherente de la época.

Esto ha ayudado a proponer maneras de abordar conceptos clave para la educación histórica, como es la realización de inferencias a través del uso de fuentes históricas, pero también el trabajo sobre la causalidad o la perspectiva histórica, en línea con un planteamiento integrado (Seixas, 2017). El hecho de haber trabajado sobre los moriscos y su modo de vida, o sobre las motivaciones y perspectivas de los distintos bandos enfrentados en la batalla de Lepanto, por ejemplo, ofrece una muestra de cómo tratar de desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado de Educación Secundaria sin renunciar a examinar de manera directa acontecimientos y personajes históricos.

Paralelamente, la experiencia ha permitido poner en valor el aprendizaje cooperativo a través de estrategias de carácter gamificado, superando el componente competitivo frecuentemente presente en la aplicación de actividades lúdicas o basadas en juegos. La resolución de retos se llevó a cabo a través de una carrera contra el tiempo en el que los equipos lucharon para no quedarse encerrados, aunque el enigma final no podía resolverse sin la colaboración del gran grupo, tratando de evidenciar el valor del trabajo cooperativo.

La participación de este alumnado en el *escape room* ha permitido que hayan podido adquirir de forma vivencial un aprendizaje de las estrategias gamificadoras o lúdicas para la enseñanza de la Historia. De esta forma, se ha logrado que el profesorado en formación sea consciente de algunas de las alternativas didácticas existentes en el marco de la educación histórica, valorando la utilización de metodologías activas (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). Así, por ejemplo, y pese a las reticencias iniciales de los estudiantes en formación, éstos parecen haber transformado su imaginario educativo adquiriendo ideas innovadoras para desarrollar metodologías de enseñanza activa que favorezcan una mayor comprensión histórica entre su futuro alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7-15.
- De Sousa Borges, S., Durelli, V.H.S., Macedo Reis, H. e Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. En *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing - SAC'14* (Korea) (pp. 216-222). <https://doi.org/10.1145/2554850.2554956>
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 211-220). Sevilla: Diada/AUPDCS.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction : game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kolb, A. y Kolb, D. (2011). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En S. J. Armstrong y C. Fukami (Eds.), *Handbook of management learning, education and development* (pp. 42-68). <http://dx.doi.org/10.4135/9780857021038.n3>
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (5.ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Luc, J. N. (1989). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Poyatos, C. (2018). Enigma, motivación y aprendizaje: Escape Rooms y BreaOuts educativos. *Comunicación y Pedagogía*, 307-308, 7-10.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sánchez, A. y Colomer, J. C. (2017). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clío. History and History Teaching*, 47, 82-93.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 35-56. <https://doi.org/10.144409/cya.v1i14.1674>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Wineburg, S., Martin, D., y Monte-Sano, C. (2013). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.

FLIPPED CLASSROOM, GAMIFICACIÓN Y EVALUACIÓN CONTINUA EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA PRECOLOMBINA Y COLONIAL DE AMÉRICA

ANTONIO CARRASCO RODRÍGUEZ

(Universidad de Alicante)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.27

América: Historia desde la colonización hasta el tiempo presente (código 32045) es una asignatura obligatoria de 4.º curso del Grado de Historia de la Universidad de Alicante. Tiene carácter cuatrimestral y la imparte profesorado de las Áreas de Historia Moderna e Historia Contemporánea. Cuenta con dos turnos, de mañana y de tarde, y ambos se imparten este curso en castellano, pese a que, en años anteriores, el de la mañana era en valenciano y el de la tarde en castellano.

La asignatura tiene dos partes bien diferenciadas. La primera es impartida por el profesorado de Moderna y cuenta con tres ejes temáticos: América Precolombina, Exploraciones y conquistas del Nuevo Mundo, y América colonial. Y la segunda, impartida por los docentes de Contemporánea, trata sobre los procesos de independencia, la época de consolidación y reconstrucción de los nuevos estados, y la hegemonía de los Estados Unidos frente a América Latina.

Descontando los días festivos, la asignatura consta de 29 sesiones de 2 horas de duración, de las que las 14 primeras son impartidas por el profesorado de Historia Moderna, y las 15 siguientes, por el de Historia Contemporánea.

En el presente curso 2018-2019 me he ocupado de impartir docencia en la primera parte de la asignatura, en los dos grupos (mañana y tarde).

La evaluación de la asignatura tiene en consideración tres aspectos: las actividades prácticas (50% de la calificación final), la participación en clase (10%) y la prueba o examen (40%). El profesorado de cada parte (Moderna y Contemporánea) pone el 50% de la calificación final.

PROPUESTA DIDÁCTICA

PLANTEAMIENTO INICIAL

Tras conocer que este curso iba a impartir la asignatura, mi primera intención fue dar un paso más hacia la docencia basada en la *flipped classroom* (Prieto, Díaz, Monserrat, Reyes, 2014) y la gamificación (Zichermann, Cunningham, 2011). Dicha convicción creció durante el primer cuatrimestre, ya que tuve la oportunidad de impartir docencia de la asignatura *Metodología II* en los dos mismos grupos y, gracias a los debates realizados en clase, pude conocer el hastío que sentía el alumnado hacia el modelo tradicional de la lección magistral y su interés por incrementar su participación en las clases (Lee, Ceyhan, Jordan-Cooley, Sung, 2013).

Por ello, comencé a planificar la asignatura de América, planteándome los siguientes objetivos:

- Proporcionar al alumnado los apuntes y las presentaciones de todos los temas antes del inicio de las clases.
- Fomentar la implicación y la participación del alumnado en la elaboración de materiales, en las sesiones teóricas y en las actividades prácticas.
- Mejorar los ratios de aprobados/suspensos y las calificaciones medias del alumnado respecto a cursos anteriores.
- Conseguir que al alumnado adquiriese conocimientos consolidados sobre la Historia de América, desde sus primeros pobladores hasta la época previa a los procesos de independencia.
- Y desarrollar la capacidad crítica del alumnado.

ASIGNACIÓN DE TIEMPOS Y SESIONES

La planificación partió de la distribución de tiempos. Tal como he indicado, disponía de catorce sesiones de dos horas de duración, de las que había que restar una para la presentación de la asignatura.

Para realizar la distribución de temas por sesiones, me basé en tres criterios:

- Impartir el temario entero en clase, sin omitir tema alguno.
- Asignar más tiempo a aspectos no tratados en otras asignaturas de la carrera.
- Atender, en la medida de lo posible, a las preferencias del alumnado.

Decidí establecer los dos primeros criterios porque en los debates de la asignatura *Metodología II*, el alumnado me había hecho saber que estaba molesto

porque en no pocas asignaturas de la carrera, el profesorado incumplía el programa, dejando temas sin impartir, y también porque muchos contenidos se daban en repetidas ocasiones, al entrar en los temarios de asignaturas con puntos en común. Esta última información me llevó a revisar el plan de estudios del Grado de Historia, con el fin de localizar posibles coincidencias temáticas y, así, pude conocer que algunos aspectos de la América Colonial se tratan muy de pasada en asignaturas de Historia Moderna Universal y de España (todas ellas, obligatorias); que parte de los contenidos del bloque de “Exploraciones y conquistas” habían sido vistos por el alumnado que había cursado durante el primer cuatrimestre la asignatura optativa *La apertura de Europa al mundo*; y que no habían estudiado en ningún momento la parte de América Precolombina.

El tercer criterio lo fijé partiendo de la idea de que, en clase, el profesorado puede “capturar” mejor la atención de su audiencia incidiendo en los aspectos que sabe, a ciencia cierta, que son objeto de su interés. Por ello, decidí recurrir a las encuestas que todos los cursos suelo pasar al alumnado en la sesión de presentación de la asignatura. En ellas, les pregunto, vía Kahoot, qué parte del temario les atrae más a priori, la Precolombina o la Colonial. Y de 146 respuestas acumuladas en 3 cursos, la Precolombina tuvo el 66% de los votos.

Tras disponer de esta información previa, decidí asignar cinco sesiones de dos horas a “América Precolombina”, cuatro a “Exploraciones y conquistas” y las cuatro restantes a “América Colonial”.

APLICACIÓN DEL MODELO FLIPPED CLASSROOM Y DE LA GAMIFICACIÓN

La siguiente tarea fue definir el modelo docente, aplicando aspectos de la *flipped classroom* y la gamificación, teniendo en consideración las pautas de evaluación y los tiempos disponibles para cada bloque temático.

El punto de partida del cambio del modelo tradicional de la lección magistral a la *flipped classroom* fue la preparación de los contenidos de la asignatura (apuntes, presentaciones y algunos vídeos), para ponerlos a disposición del alumnado, por la vía de UACloud (el Campus Virtual de la Universidad de Alicante). Por ello, el período previo al inicio de las clases me dediqué a elaborar nuevos materiales (textos y vídeos, fundamentalmente) y a revisar y retocar los que ya tenía de cursos anteriores. Así mismo, actualicé las bibliografías de cada tema.

Paralelamente, fui dando forma a la estructuración temporal de las sesiones y a las aportaciones del alumnado en la construcción de la asignatura. Desde el primer momento, tuve claro que cada clase de dos horas había de tener una parte

teórica, otra práctica y una tercera que me permitiese valorar la participación y el aprovechamiento de los y las estudiantes en el aula.

Para la parte teórica, de entrada, pensé en adaptar las explicaciones de los temas siguiendo criterios de eficacia. El plan inicial consistía en pedir al alumnado que leyese los apuntes y las presentaciones, y que viese los vídeos de cada sesión antes de la clase, y que respondiese un breve cuestionario (en Moodle), en el que había de indicar qué no había entendido, qué quería que yo ampliase y qué le había interesado más. El conocimiento de esta información me permitiría adaptar las explicaciones para resolver sus dudas, incidir en los temas que más les atraían y, además, dedicar tiempo a ampliar las cuestiones que en las que yo mismo quisiese poner énfasis. No obstante, pronto deseché este plan, ya que en otras asignaturas había probado el sistema y el alumnado había llegado a detestar los citados cuestionarios. Además, el procedimiento tenía tanta exigencia para los y las estudiantes, como para mí, ya que ellos y ellas habían de leer los contenidos antes de clase, y yo tenía que preparar nuevas presentaciones adaptadas en un plazo de tiempo demasiado breve.

Por ello, decidí cambiar de estrategia y se me ocurrió darles la voz. El nuevo plan era que la parte teórica de la clase tuviese como punto central la proyección de un vídeo (de unos 30 minutos), locutado por el alumnado y basado en los apuntes, las presentaciones y las bibliografías que iba a subir a UACloud. Tras la emisión del vídeo, yo mismo completaría la explicación, con una explicación (de unos 15 minutos) que incluiría una crítica del audiovisual, destacaría los aspectos más importantes de la materia tratada y ampliaría las cuestiones que estimase oportunas. Con dicha estrategia, consideré que podría atraer la atención del alumnado más que con una explicación cercana a la tradicional “lección magistral”.

Para la parte práctica, quise fomentar la participación del alumnado en la construcción y la implementación de las actividades. Por ello, les encomendé la creación de prácticas con dinámicas grupales que incluyesen algún procedimiento de evaluación basado en la gamificación, para poder premiar con algún extra a quienes más destacasen en ellas. Mi labor había de consistir en realizarles propuestas en caso de necesidad, hacerles recomendaciones a la vista de las ideas que me presentasen, corregir posibles errores, supervisar la realización de las prácticas en clase, evaluarlas y calificar también a los participantes destacados en ellas.

Por último, para el apartado de “Participación”, decidí crear un procedimiento que me permitiese evaluar el aprovechamiento de cada clase por el alumnado. En muchas asignaturas del Grado, el profesorado evalúa la participación de una manera un tanto aleatoria. Asigna los puntos en función de las intervenciones de

los y las estudiantes en las clases. El sistema “suena” bien, pero el problema radica habitualmente en que el profesorado no suele conocer a todo el alumnado de su clase, con lo que suele acabar favoreciendo a quienes sí es capaz de identificar. De entrada, quise alejarme de este sistema y para poder evaluar la participación de los y las estudiantes decidí finalizar las sesiones realizándoles un cuestionario online, utilizando herramientas como Kahoot o Quizizz. De esta manera, la nota de cada estudiante en el test me permitiría tener un valor matemático de su aprovechamiento de la clase. Además, la realización de tests diarios me podría acercar a la evaluación continua.

CREACIÓN DEL CRONOGRAMA

El siguiente paso fue la creación del cronograma. Así quedaron distribuidas las sesiones, con sus respectivos temas a tratar:

Presentación de la asignatura.

- Sesión #1. 29-01-2019. Presentación y formación de grupos de prácticas.

Bloque 1. América Precolombina.

- Sesión #2. 31-01-2019. El origen del hombre en América. Primeras culturas. Período Arcaico. Período Formativo de las áreas intermedia y mesoamericana.
- Sesión #3. 05-02-2019. Período Formativo andino. Período Clásico mesoamericano. Período Clásico andino.
- Sesión #4. 07-02-2019. Clásico maya.
- Sesión #5. 12-02-2019. Período Postclásico mesoamericano.
- Sesión #6. 14-02-2019. Período Postclásico de las áreas andina y norandina. Culturas periféricas.

Bloque 2. Exploraciones y conquistas.

- Sesión #7. 19-02-2019. Génesis y predescubrimientos.
- Sesión #8. 21-02-2019. Colón y la llegada al Nuevo Mundo.
- Sesión #9. 26-02-2019. Otros viajes de exploración.
- Sesión #10. 28-02-2019. La conquista de las Indias Occidentales.

Bloque 3. América colonial.

- Sesión #11. 05-03-2019. Derechos indígenas. América no hispánica.
- Sesión #12. 07-03-2019. Población. Economía.
- Sesión #13. 12-03-2019. Administración. Sociedad.
- Sesión #14. 14-03-2019. Reformas del siglo XVIII. Diferenciación social.

TRABAJOS SOLICITADOS AL ALUMNADO

Para poder evaluar la parte práctica de la asignatura, decidí formar grupos de 2 o 3 personas y asignarles temas y fechas de presentación. Esquematizo el desarrollo de las actividades.

Tareas:

- Elaboración de vídeo (partiendo de los apuntes y la presentación aportados por el profesor).
- Planificación e implementación de una práctica (que había de ser una dinámica grupal y podía incluir aspectos de la gamificación, para poder obtener calificaciones para toda la clase o para quienes más destacasen en la actividad).

Materiales entregables (obligatorios):

- Vídeo en castellano.
- Guía didáctica de la práctica.
- Breve texto con un comentario sobre el trabajo realizado, sobre su posible utilidad de cara al aprendizaje propio y de los demás compañeros y compañeras de clase, y sobre su desarrollo en el aula.

Materiales entregables opcionales (para subir nota):

- Vídeo en valenciano.
- Explicación sobre las técnicas de gamificación utilizadas y notas de los participantes en la actividad práctica.

Dado que el idioma oficial de los dos grupos (mañana y tarde) era el castellano, la presentación de materiales en valenciano únicamente servía para subir nota. Además, había otras alternativas para conseguir la citada calificación extra.

La definición de las tareas de la parte práctica perseguía varios objetivos:

- Promover el trabajo en colaboración de las personas integrantes en los grupos.
- Contribuir al desarrollo de habilidades relacionadas con la búsqueda de documentación textual, iconográfica y audiovisual.
- Familiarizar al alumnado con la edición y la locución de vídeos orientados a la docencia y a la divulgación de la Historia.
- Crear actividades prácticas basadas en las dinámicas grupales y la gamificación.

Y por encima de estos propósitos estaba la meta final de la asignatura: conseguir una mayor implicación del alumnado en la construcción e impartición de la asignatura.

ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL DE LAS CLASES

La distribución del tiempo en las sesiones era fundamental para el buen transcurso de la asignatura. Por ello, decidí detallar previamente cómo iba a ser la organización temporal de las clases.

Dedicué la primera sesión a la presentación de mi parte de la asignatura. Así fue la distribución de tiempos en 4 actividades:

- 45 minutos. Instrucciones sobre la metodología de la asignatura.
- 15 minutos. Formación de grupos de prácticas y petición de temas de trabajos por parte del alumnado.
- 15 minutos. Elaboración de test de Kahoot, con preguntas básicas sobre la Historia de América, para poder conocer el nivel de conocimientos de partida del alumnado.
- 35 minutos. Elaboración de un segundo test de Kahoot, con preguntas de opinión sobre la relación entre América Latina y España, seguido de un debate sobre este tema.

Tras esta primera sesión, empezaban las clases en sentido estricto. Dado que el alumnado había de participar en ellas elaborando los vídeos y las prácticas, decidí que comenzasen a presentar sus trabajos y a intervenir en las clases a partir de la sesión #4 (Clásico maya).

Por ello, las sesiones #2 y #3, tuvieron esta estructura temporal:

- 15 minutos. Lectura personal de la materia del día por el alumnado.
- 45 minutos. Primera parte de la explicación (lección magistral, apoyada en una presentación con múltiples imágenes y con formulación de preguntas al alumnado para propiciar su intervención).
- 5 minutos. *Brain break*.
- 30 minutos. Segunda parte de la explicación.
- 15 minutos. Cuestionario online en Quizizz (respuesta individual con teléfono móvil, tableta o portátil conectados a Internet; en silencio; con posibilidad de consultar los apuntes).

La idea que rige esta organización temporal es que el alumnado reciba la información de la clase por dos vías, la de la lectura personal y la de la lección

magistral del profesor; y que, además, refuerce los conceptos principales por medio de la realización de un cuestionario online, compuesto por preguntas relacionadas con los contenidos mínimos con los que debe quedarse y guardar en su memoria.

Puede llamar la atención la inclusión del *brain break* en estas dos sesiones. La implementación del juego hacia la mitad de la clase tenía como meta que el alumnado pudiese descansar mentalmente unos minutos, para poder mantener la atención en la segunda parte de la sesión. Los *brain breaks* preparados para ambos días mezclaron el entretenimiento con la temática histórica. En la sesión #2, jugamos a “Año y hecho”. Cada alumno o alumna había de decir, en su turno, un año y un acontecimiento histórico. El objetivo era conseguir que no hubiese ninguna pausa en las intervenciones del alumnado, encadenando el mayor número posible de respuestas. En la sesión #3, el juego fue “Mayas, aztecas e incas”, una versión del tradicional “piedra, papel y tijeras”, en el que los y las estudiantes se enfrentaron en eliminatorias a una partida, hasta llegar a coronar al campeón o campeona de la América Precolombina.

Las restantes sesiones (excepto la #8) tuvieron la siguiente estructura temporal:

- 15 minutos. Lectura personal de la materia del día por el alumnado.
- 30 minutos. Proyección del vídeo elaborado para la clase.
- 20 minutos. Intervención del profesor.
- 30 minutos. Práctica (dinámica grupal con gamificación).
- 15 minutos. Cuestionario online en Quizizz.

En esta distribución temporal, eliminé el *brain break* por la intervención del profesor, para tener tiempo extra para poder realizar un comentario crítico del vídeo y reforzar, de paso, los contenidos mínimos con los que el alumnado debía quedarse del tema en cuestión.

La sesión #8 fue una clase especial. Realizamos una dinámica de roles sobre el tema de Colón y sus viajes al Nuevo Mundo. Trató, en concreto, sobre la comparecencia de Colón ante los Reyes Católicos, después de su vuelta forzada del tercer viaje a las Indias. Repartí 15 personajes entre los grupos de prácticas y, tras prepararlos, realizamos una dramatización de dicha audiencia. El objetivo de la actividad era que el alumnado viviese en primera persona la historia, que pudiese mimetizarse con los personajes históricos y sentirse en cierta medida como ellos.

EVALUACIÓN

La evaluación de la asignatura tenía en consideración tres aspectos: el examen o prueba final (40% de la calificación final), las actividades prácticas (50%) y la participación en clase (10%).

Como prueba final decidí hacer un examen con preguntas de desarrollo y papel limitado a dos folios (cuatro páginas). Y di la oportunidad al alumnado de redactar la respuesta a las preguntas de forma esquemática, advirtiéndole previamente que valoraría la calidad y la cantidad de información escrita.

Para la evaluación de los trabajos prácticos establecí y comuniqué los criterios de calificación.

Fijé, de entrada, dos premisas:

- Todo el alumnado tendría la oportunidad de conseguir hasta un 10% extra en la calificación, con las tareas opcionales ya descritas.
- Todos los grupos habían de asistir, al menos, un tutoría presencial o virtual (por Skype) con el profesor antes de la presentación de los trabajos.

Y este fue el esquema utilizado para la evaluación de la parte práctica.

- Vídeo (50% de la nota):
 - Selección de imágenes y audiovisuales del vídeo (30%).
 - Calidad técnica (10%).
 - Títulos de crédito (10%). Estos debían incluir todas las referencias bibliográficas de los materiales utilizados tanto para el guion como para el apartado gráfico y audiovisual.
- Práctica (50%):
 - Originalidad (20%).
 - Participación de la clase (15%).
 - Rigor histórico (15%).

En tercer lugar, la participación fue evaluada por medio de 8 tests online de Quizizz, que realizó el alumnado, de forma presencial, al final de algunas sesiones del curso. El 25% de la nota salió de la realización de los cuestionarios y el 75% restante, de la calificación media obtenida en los tests.

Además, el alumnado pudo conseguir hasta un 2% extra en este apartado de “Participación” gracias a su intervención en las prácticas grupales gamificadas y en la dinámica de roles.

PREPARACIÓN DE MATERIALES E IMPARTICIÓN DE LA ASIGNATURA

Una vez diseñado el plan de la asignatura, me centré en terminar de preparar todos los contenidos que había de poner a disposición del alumnado antes del inicio de las clases.

Elaboré los apuntes y las presentaciones. Preparé los cuestionarios online en Quizizz, algunos vídeos con materiales complementarios y unas mini presentaciones con los contenidos mínimos que el alumnado había de recordar de cada una de las clases.

Preparé los contenidos tanto en castellano, como en valenciano, los dos idiomas oficiales en la Universidad de Alicante, para que el alumnado pudiese disponer de ellos en el que prefiriese.

Por último, preparé la presentación de la asignatura, explicando cómo iba a ser el desarrollo de la misma.

Y un par de días antes del inicio de las clases, subí todos los materiales (a excepción de los de Quizizz) a UACloud, el Campus Virtual de la Universidad de Alicante, y los dejé “en abierto”, para que el alumnado pudiese echarles un vistazo, si lo deseaba.

Por fin, comenzaron las clases y todo transcurrió según el plan preestablecido. En la última sesión del curso, solicité al alumnado que respondiese a una encuesta de valoración, cuyos resultados comento en el siguiente apartado.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Para evaluar la metodología, he recurrido a fuentes cualitativas y cuantitativas, basadas en el alumnado.

Entre las cuantitativas, tenemos dos: las notas conseguidas por el alumnado en los apartados de Prácticas y Participación; y las calificaciones puestas por los y las estudiantes en la citada encuesta a distintos aspectos de la metodología utilizada.

Las calificaciones han sido muy positivas. En la parte práctica, la nota media de los trabajos de los dos grupos ha sido 8,08. No ha habido ningún suspenso (menos de 5), el 30% del alumnado ha aprobado (entre 5 y 6,99), el 33% ha conseguido una calificación de notable (entre 7 y 8,99) y el 37% ha obtenido sobresaliente (9 o más).

Las notas de los cuestionarios diarios no han sido tan brillantes. La media ha sido de 5,14. Dos factores han tenido una incidencia directa en ellas. En primer lugar, los tests no eran recuperables fuera de clase (salvo por causa justificada) y la no realización de un cuestionario suponía un 0 en su nota. Solo el 45% del

alumnado realizó los 8 tests evaluables. Y en segundo lugar, la dificultad de las preguntas no era baja y había cuatro respuestas posibles y solo una correcta. De cualquier forma, disponer de los resultados de los cuestionarios en hojas de cálculo me permitirá revisar con más profundidad los tests, para localizar nuevas dificultades o aspectos a mejorar.

Por otra parte, también he podido valorar las calificaciones puestas por el alumnado a la metodología de la asignatura. Entre ellas, he encontrado algunas muy bajas (incluso unos cuantos ceros), provenientes de estudiantes que prefieren claramente sistemas de docencia más tradicionales. No obstante, en general, considero que las notas han sido satisfactorias.

Estas son las notas (sobre 10) relacionadas con la valoración de la asignatura y su metodología: atención del profesor para resolver dudas o en las tutorías presenciales o virtuales (8,73); existencia de opciones para subir nota, realizando tareas o actividades extra, o destacando en las prácticas (7,93); materiales recibidos del profesor (7,89); interés ha suscitado por la asignatura (7,56); elección del sistema de los tests online para evaluar la participación y el aprovechamiento en clase del alumnado (7,56); dinamismo de las clases (7,04);

utilidad futura de los contenidos, los procedimientos o los métodos utilizados (6,96); utilidad de la lectura personal previa a la explicación (6,85); prácticas realizadas en clase (6,85); motivación generada por la asignatura (6,56); grado de aprendizaje de los contenidos previo al estudio para el examen (6,30); dificultad de la asignatura (6,04); y, por último, idea de escuchar las explicaciones del profesor con las voces del alumnado (5,78).

Y estas otras calificaciones proceden de la segunda encuesta, que tenía preguntas relacionadas exclusivamente con los trabajos encomendados al alumnado (las notas son sobre 5): interés generado por el tema del trabajo (3,80); grado de aprendizaje sobre el tema trabajado (3,73); dificultad del trabajo encomendado por el profesor (3,27); grado de motivación generado por la elaboración del trabajo (3,20); y satisfacción con la tipología del trabajo (3,13).

Especialmente enriquecedoras han sido las críticas cualitativas (positivas y negativas) que el alumnado me ha hecho llegar por la vía de las encuestas.

Entre las negativas, destaco los problemas tecnológicos de parte del alumnado en la elaboración de los vídeos, la excesiva duración de algunos audiovisuales, la necesidad de mejorar la eficacia de las dinámicas grupales, la utilización excesiva de cuestionarios online, la necesidad de alternar las lecciones magistrales y las sesiones de vídeos, la utilidad de dar mayor peso a las explicaciones del profesor respecto a las contribuciones del alumnado, la amplitud del temario a impartir en

el tiempo establecido y la utilización de una metodología demasiado novedosa en cuarto curso (sería más adecuada para cursos anteriores).

Así mismo, he encontrado valoraciones positivas de la novedad de la metodología de la *flipped classroom*, de la motivación hallada al elaborar el trabajo en grupo, de la presentación en clase de dicho trabajo e, incluso, de dar al alumnado la oportunidad de realizar una crítica sobre la metodología y la asignatura.

CONCLUSIONES

Impartir la asignatura de América utilizando esta metodología ha sido todo un reto. Nunca había llevado tan lejos aspectos como la utilización de la metodología de la *flipped classroom*, la gamificación, la evaluación continua o el hecho de dar al alumnado tanto protagonismo en la “construcción” de los materiales de la asignatura.

Soy consciente de que en todo el proceso ha habido luces y sombras; aspectos a reforzar y otros muchos a mejorar en cursos venideros. Sé que a algunos les ha horrorizado este sistema y también que a otros les ha gustado y lo han aprovechado para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar competencias y habilidades.

Mi valoración global de la asignatura es positiva. Tengo muy claro que este curso ha sido el que más he aprendido sobre la materia, sobre metodología y sobre el alumnado en la docencia de años que llevo en la enseñanza universitaria. Además, las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes han sido muy satisfactorias.

El trabajo realizado y el riesgo de intentar innovar en la docencia universitaria de la historia de América han valido la pena y me animan a seguir esta línea metodológica, con el objetivo final de mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lee, J.; Ceyhan, P.; Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013). GREENIFY: A Real-World Action Game for Climate Change Education. *Simulation & Gaming*, 44(2-3), 349-365.
- Prieto Martín, A.; Díaz Martín, D.; Monserrat Sanz, J. y Reyes Martín, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, 7(2). Recuperado de: <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=149&path%5B%5D=243>
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

HACIA UNA DIDÁCTICA DEL MADRID DE LOS AUSTRIAS: UNA PROPUESTA DESDE EL PLANO DE TEIXEIRA (1656)*

DAVID ALONSO GARCÍA

(Universidad Complutense)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.28

INTRODUCCIÓN

La historia de Madrid y, en particular, su transformación en capital, constituye un campo de singular importancia para entender cuestiones tan relevantes como la distribución económica y territorial o el impacto del mundo hispánico en otros continentes. El estudio de Madrid como corte estable de los Austrias y posterior transformación en capital del Estado constituye un factor no menor para entender numerosos aspectos en la evolución histórica del país. Más allá de la historia local, el análisis de Madrid se ha vinculado tanto al devenir de la monarquía como de numerosos procesos demográficos, económicos y sociales que afectaron al conjunto de la península Ibérica. Dicha perspectiva hunde sus raíces en el propio siglo XVII, momento en el que se confirma que Madrid sería centro administrativo de un modo permanente, a partir de la crónica de Cabrera de Córdoba y, especialmente, con el *Solo Madrid es Corte* de Núñez de Castro. Desde las obras de D. Ringrose (1985 y 1996) y las aportaciones del Equipo Madrid (López García, 1998), entre otras, se ha remarcado el importante papel que ha jugado Madrid en temas tan trascendentes como los cambios en los sistemas urbanos en España, el impacto en la crisis del siglo XVII, la capacidad de atracción de elites con el consiguiente impacto en otras zonas de Castilla o la creación de industrias

* Proyecto de investigación: “Las ciudades de la corona de Castilla. Dinámicas y proyección de los Sistemas Urbanos entre 1300-1600”. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, HAR2017-82983-P. Investigadores Principales: María Asenjo González y David Alonso García.

y mercados en torno a la corte con capacidad para influir notablemente en la evolución socioeconómica de ciudades como Valladolid, Medina del Campo o Toledo (Alonso García, 2011).

Nos encontramos, por tanto, ante un tema de larga trayectoria que afecta a una ciudad en concreto y también a la historia de España en su conjunto. ¿Refleja la historia escolar este hecho? El currículo desarrollado en el Boletín de la Comunidad de Madrid recoge expresamente como objetivo de etapa para la ESO la necesidad de analizar “procesos que dan lugar a los cambios históricos” (BOCM, 2015, p 59). En nuestra opinión, el papel de Madrid debería tener una mayor presencia en el currículo por la incidencia derivada de la creación de un centro político y administrativo. Sorprendentemente, el currículo de la ESO apenas recoge unos genéricos epígrafes sobre los reinados de Carlos V hasta Carlos II, divididos en dos unidades temáticas (BOCM, 2015, p 60), sin mención alguna a este hecho. La conclusión no es muy diferente si revisamos los materiales docentes al uso. Tampoco aquí se dedica demasiado espacio a Madrid ni, mucho menos, a su papel en el devenir de la historia moderna y contemporánea de España. Ciertamente es que casi todos los libros de texto incluyen alguna referencia al papel cortesano de Madrid, insuficiente en cualquier caso para tratar el tema con alguna complejidad. Mostramos a continuación una de estas alusiones recogidas en un libro de texto, incluida al final del tema y dentro de un epígrafe sobre “trabajo cooperativo”:

“La corte de Carlos I no tuvo sede fija, aunque el emperador residió largos períodos en Toledo y Granada.

Su sucesor, Felipe II, convirtió Madrid en la capital de la Monarquía y fijó su residencia en el alcázar a pesar de que también pasaba temporadas en el monasterio de San Lorenzo de El Escorial, en Aranjuez o en Valsaín” (Geografía e Historia, 2015, p. 297)

Para segundo de Bachillerato, momento en el que se retoma la Historia de España, no encontramos muchas más noticias sobre el impacto de la capital en las estructuras urbanas o hispanas. Y en cuanto al ciclo de Educación Primaria, se localiza un apunte como objetivo curricular al reinado de Carlos III “con la modernización y el embellecimiento de Madrid” (BOCM, 2014, p. 26). Los libros de texto de Primaria, incluso aquellos que presentan un enfoque más didáctico, tampoco muestran excesivo interés en desarrollar esta cuestión. En su análisis hallamos algún ejemplo acerca de la transformación de Madrid en corte estable junto a una página de ejercicios orientada a la identificación y datación de espacios en la ciudad (Edelvives, 2018, pp. 113 y 117). Poca cosa, por tanto, dentro de un panorama mani-

fiestamente pobre para entender el “impacto de la corte en Castilla”, parafraseando el conocido libro que en su día coordinase J. M. López García (1998).

Por tanto, la presencia de Madrid en el currículo y en los materiales se encuentra minusvalorada en los niveles educativos preuniversitarios. Cuando se menciona –suele hacerse– la conocida fecha de 1561 se hace sin apenas conexión con el crecimiento previo y posterior de la ciudad, con alusiones muy genéricas a su patrimonio y, naturalmente, sin ninguna conexión con procesos más amplios como la crisis del siglo XVII, los cambios derivados de la capacidad de atracción de elites hacia la corte, las consecuencias sobre los sistemas urbanos de la ciudad, etc.

El panorama tampoco es demasiado halagüeño desde la óptica de la investigación. La didáctica de la historia de Madrid constituye una materia prácticamente inédita. Apenas existe una didáctica de Madrid ni de su influencia en la España Moderna, aunque sí diferentes publicaciones que desarrollan experiencias de visitas escolares por la ciudad (Cruz Guerra, 1992; Herrero Fabregat, 1998) o y el proyecto de Aula Virtual de la ciudad de Madrid donde se exponen contenidos sobre la evolución morfológica de la ciudad y diferentes actividades didácticas, que en cualquier caso no son muy diferentes a las de los libros de texto (http://ntic.educacion.es/w3/recursos/bachillerato/historia/madrid_virtual/index.htm).

El reto, en este punto, es doble: por una parte, acercarse a la visión de Madrid en conexión con su patrimonio cultural, como parte de su identidad sociocultural (Miranda Menchaca, 2015) y entendiendo que es un recurso didáctico de primer orden para lograr un conocimiento del pasado que atienda a elementos de aprendizaje significativo (Santolaria Botet, 2014). Por otro lado, se trata de realizar propuestas didácticas que vayan más allá del libro de texto, cuyos límites como material educativo han sido puestos de manifiesto en no pocas ocasiones (Foster, 2006). En estas páginas, precisamente, analizaremos una actividad desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, conectada con aprendizajes por competencias y con una enseñanza de la disciplina que atienda a distintos niveles cognitivos, donde resulta importante trascender al protagonismo en el aula, cuando no monopolio, del libro de texto (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017).

METODOLOGÍA

La experiencia aquí presentada ha formado parte de la asignatura “Fundamentos y Didáctica de la Historia”, impartida en el Grado en Primaria en dos grupos del turno de mañana (M1 y M2), con una matrícula superior a los ochenta alumnos y una asistencia en torno al 90% de los inscritos. Si bien la práctica se ha

realizado con futuros profesores en niveles anteriores a Secundaria, entendemos que los resultados serían perfectamente extensibles en la formación de profesorado para niveles superiores. Los objetivos fueron los siguientes:

1. Atender al conocimiento de la historia de la ciudad a lo largo de los siglos XVI y XVII considerando las competencias que marca el currículo en Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en concreto las relacionadas con competencias digitales, aprender a aprender y concienciación social sobre patrimonio histórico.

2. Diseñar una actividad que mejorase el conocimiento de la historia de Madrid en época de los Austrias en niveles cognitivos de primer y segundo orden (Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Miralles Martínez, 2018, pp. 39-49), posibilitando que dicha actividad atendiese en primer lugar a elementos descriptivos y cronológicos hasta concluir en componente éticos inherentes al conocimiento histórico (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017, pp. 150-151).

Partiendo de estos objetivos, se plantearon los siguientes temas sobre los cuales se diseñaron una batería de preguntas enfocadas hacia los niveles cognitivos de pensamiento histórico arriba explicitados. Los temas, que a continuación pasamos a detallar, se dividieron por grupos de trabajo:

- La capitalidad de Madrid
- Las parroquias de Madrid
- El Palacio Real-antiguo Alcázar
- Las Descalzas Reales
- Los Jerónimos
- La Plaza Mayor
- La Educación en el Madrid de los Austrias

Dado que cada clase tenía 13-14 grupos de trabajo compuestos por 5-6 miembros, se decidió entregar cada tema a dos grupos de cara a su mejorar su complementariedad. Las actividades o preguntas concretas pasaban de preguntas tan sencillas como ordenar cronológicamente diferentes reinados a debatir en los grupos las implicaciones éticas de actos como los autos de fe que se celebraban en la Plaza Mayor. Como decíamos más arriba, esta división o esquema parte de la propuesta lanzada por C. Gómez, J. Ortuño y P. Miralles para intentar trabajar el conocimiento histórico desde una perspectiva más ajustada a su significado científico y no tanto a lo que se ha denominado Historia escolar, categoría en cualquier caso fundamental para entender las posibilidades y límites de la enseñanza de la historia en edades tempranas (Carretero, 2007, 33-56). Por cuestiones de espacio simplemente expo-

nemos dos programas de actividades aunque, insistimos, se prepararon un total de siete para cada una de las clases:

Tabla 1. Ejercicios propuestos a grupos de trabajo sobre la Capitalidad de Madrid

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas en forma correcta	Ordena cronológicamente las siguientes personalidades de la Historia de Madrid: León de Pinelo, D. Ringrose, Melchor de Herrera, Velázquez, La Latina.
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado	¿Cuándo se instala la capital en Madrid?
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explica la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	¿Por qué fue tan importante la capitalidad de Madrid?
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, y con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades	¿Cuándo comenzó a prepararse la capitalidad de Madrid?
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales	Apunta las principales consecuencias de la capitalidad de Madrid para la historia de España

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
SEGUNDO ORDEN		
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico	Organiza una visita por el Madrid de los Austrias comparando tres zonas que aparezcan en el plano de Teixeira con zonas actuales
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado	La capitalidad de Madrid, ¿fue positiva o fue negativa para los habitantes de la ciudad? Razona la respuesta.

Tabla 2. Ejercicios propuestos a grupos de trabajo sobre la educación en el Madrid Moderno

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas en forma correcta	Ordena cronológicamente las siguientes personalidades de la Historia de Madrid: López de Hoyos, San Ignacio de Loyola, Cardenal Cisneros, Felipe IV, María de Austria
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado	Buscar información sobre el Colegio Imperial de Madrid

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explica la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	¿Qué es el Estudio de la Villa de Madrid?
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, y con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades	¿Cómo era la Educación durante los siglos XVI y XVII?
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales	Analizar el impacto de los jesuitas en la historia de la Educación
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico	Organiza una visita virtual por la zona del Instituto San Isidro comparando el plano de Teixeira con zonas actuales
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado	¿Crees importante el uso de edificios históricos como centros actuales? ¿Bajo qué condiciones de conservación?

La actividad se llevó a cabo en el plazo de tres clases, con un total de 7,5h. La primera de las sesiones se dedicó a presentar el ejercicio y atender dudas para pasar, de inmediato, a que cada uno de los grupos entrase en las cuestiones planteadas. A destacar que esta parte del trabajo, a la que se destinó el resto de la clase, permitió trabajar grupalmente en espacios del aula o fuera de ella, con una labor de seguimiento y supervisión por parte del profesor. Dado que los estudiantes no llegaron a completar todas las cuestiones durante la primera clase, tuvieron que hacerlo fuera del horario lectivo para traer el material listo para su presentación.

El segundo y tercer día se dedicó a la exposición de cada uno de los grupos, con un tiempo pautado en torno a 10-15 minutos. Previamente, a modo de recordatorio interno, cada grupo realizó una sesión de síntesis de lo trabajado para terminar de ajustar la presentación. Cada uno de los grupos, finalmente, publicó una entrada en su correspondiente blog de aula con información relativa a la actividad. Se diseñó, así, un tipo de trabajo grupal que incluía elementos inherentes al aprendizaje cooperativo como serían la participación de observadores y la generación de memorias grupales (Carballo, 2002).

Como se puede apreciar, los diferentes ítems incluidos en ambas tablas –y en las otras repartidas para cada uno de los temas de trabajo– se hallan en consonancia con los contenidos, competencias y con los estándares definidos por la normativa. Los contenidos, como resulta obvio, se relacionan con Madrid en época de los Austrias y posibles influencias en otros espacios. Se trabajaron igualmente las competencias en comunicación lingüística, tanto orales como escritas con la presentación de los resultados a los otros compañeros, así como la competencia aprender a aprender al incluirse diferentes preguntas que exigían búsquedas en bibliografía e internet.

Mención aparte merece la competencia digital, que asimismo fue tenida en cuenta para el diseño de una de las actividades encomendadas a los alumnos en relación al plano de Teixeira, de 1656, un documento esencial para observar las diferencias entre la ciudad actual y la de tiempos de Felipe IV (Aparisi, 2007). El Instituto Geográfico Nacional ha georreferenciado dicho plano (http://www.ign.es/web/visualizador_cervantes/#map=16/-412438.71/4927164.56/0), de modo que permite entrar a conocer la ciudad de aquel tiempo con un extraordinario nivel de detalle. Al diseñarse diferentes capas de información, es posible superponer el plano actual a la imagen diseñada por Teixeira, otorgando una nueva dimensión a la comprensión del tiempo histórico en tanto cualquier persona puede comparar la ciudad actual y el Madrid de Felipe IV prácticamente al unísono, incluyendo

un nivel de zoom que recuerda al conocido *google maps*. En este sentido, se pidió a los alumnos que elaborasen visitas virtuales sobre el plano de Teixeira georreferenciado por el IGN, aprovechando que, además, esta herramienta también incluye puntos de información sobre los cuales es posible navegar, debatir o, simplemente, adquirir conocimientos.

RESULTADOS

Para medir los resultados de la experiencia se entregaron formularios abiertos y anónimos que han sido respondidos por 42 estudiantes en el grupo M1 (53,8% del total de matriculados) y 44 alumnos en el M2 (55,69%), de modo que las respuestas facilitadas tienen un alto grado de representatividad. Los cuestionarios presentaban las siguientes preguntas abiertas:

- Destaca lo que más te ha gustado de la práctica
- Destaca lo que menos te ha gustado de la práctica
- Destaca qué mejorarías de la práctica
- Destaca lo aprendido durante la práctica.

Para su análisis se ha utilizado el programa “Atlas.ti”, que permite funciones de relación entre términos, revisión de repeticiones terminológicas a la hora de establecer patrones de respuesta o funciones de autocodificación para identificar la simbiosis de términos entre todas las respuestas. Por cuestiones de espacios expondremos los resultados ofrecidos en conjunto por ambos grupos y agrupando las preguntas 1 y 4 (de sentido positivo) para analizar posteriormente las relacionadas con elementos de mejora.

El análisis de respuestas extraídas en relación al primero de los grupos presenta una conclusión inequívoca. Los asistentes valoraron la actividad de modo positivo o muy positivo, con testimonios como el siguiente, extraídos de la primera pregunta del cuestionario (“Destaca lo que más te ha gustado de la práctica”):

“Ver como las clases de Historia normalmente se quedan en la cronología, los nombres y los datos para aprender memorísticamente en contraposición con esta propuesta que requiere de investigación y reflexión”.

También se valoró positivamente, tanto en esta interpelación del cuestionario como en el apartado de reflexión sobre aprendizajes, la posibilidad de trabajar con medios tecnológicos que permitiesen diseñar visitas virtuales a partir del plano de Teixeira georreferenciado por el IGN:

“He aprendido a manejar el mapa de Pedro Teixeira. Nunca antes lo había escuchado, y me ha parecido muy útil y práctico para situar a nuestros alumnos y facilitarles una noción de cómo era Madrid en siglos anteriores y ahora”.

En no pocas ocasiones, los estudiantes han destacado el valor de estudiar el pasado más allá de nombres y fechas, lo que demuestra la necesidad –casi urgencia– de inducir el conocimiento del pasado a partir de propuestas que conecten el pensamiento histórico, diferentes categorías cognitivas y prácticas de innovación educativa para salir de la clase expositiva/memorística. A modo de ejemplo, señala uno de los estudiantes:

“Esta práctica también me ha servido para reforzar la idea de la importancia que tiene el patrimonio cultural de nuestra ciudad”

Desde el punto de vista de las competencias, diferentes respuestas valoraron positivamente la posibilidad de trabajar grupalmente a la hora de buscar información, llegar a consensos en las respuestas y preparar las presentaciones.

En los análisis de las preguntas 2 y 3 del cuestionario (“Destaca lo que menos te ha gustado de la práctica; destaca qué mejorarías de la práctica”) se detecta un patrón de respuestas que hacen referencia a las exposiciones y el tiempo dedicado a las mismas. Recordemos que se trata de clases numerosas (en torno a 80 alumnos) y que dos grupos de trabajo estaban encargados de una misma batería de preguntas. Los estudiantes han focalizado los elementos de mejora con tres elementos que, en último término, corresponden con el número de matriculados y asistentes:

- 1) Excesivos grupos para exponer, con la consiguiente pérdida de interés según iban pasando las presentaciones.
- 2) Tiempo limitado y escaso (10-15’), parcialmente insuficiente según las encuestas para desarrollar las preguntas o conceptos requeridos.
- 3) Tiempo de preparación. La dinámica se llevó a cabo entre tres sesiones más el correspondiente trabajo fuera de aula, que en cualquier caso pudieron no ser suficientes de cara a buscar información y analizarla grupalmente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El papel de Madrid en el contexto de la historia de España apenas aparece desarrollado en el currículo y en los materiales docentes. Para compensar esta carencia, se ha buscado una actividad planteada desde los diferentes niveles o planos cognitivos de pensamiento histórico, intentando con ello, por tanto, mejorar el conocimiento de Madrid como ciudad para también en torno a su influencia

en procesos más amplios y trascendentes desde la óptica del historiador. El diseño se ha realizado según criterios de trabajo cooperativo y atendiendo al uso de las actuales tecnologías de la información, que permiten el uso de mapas georreferenciados y comparables entre la ciudad de Felipe IV y el Madrid actual.

Los resultados obtenidos demuestran la viabilidad de tal planteamiento introduciendo elementos de mejora de cara a adaptar la experiencia a grupos numerosos. En concreto, cabría asignar un único tema por grupo y quizás dedicar algo más de tiempo a las tareas de documentación y preparación de exposiciones por parte de cada uno de los grupos. La experiencia, desarrollada como prueba piloto con estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad Complutense –aunque perfectamente extensible a la formación de profesorado en educación secundaria–, demuestra la viabilidad de proponer trabajos complejos en clases numerosas porque, como señala uno de los alumnos en el cuestionario:

“Lo que más me ha gustado ha sido aprender historia de una forma diferente a la que estamos acostumbrados, es decir, el alumno se aprende la cosas de forma memorística”

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso García, D. (2011), “Madrid, de villa a corte. Apunte historiográfico”, en I. López Ayuso (ed.), *Una reflexión historiográfica sobre la Historia de Madrid en la Edad Media*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 169-183.
- Aparisi, L. M. (2007), *El plano de Teixeira, 350 años después*, Madrid, Ayuntamiento.
- Boletín de la Comunidad de Madrid (BOCM)* (2014) Decreto 89/2014, de 24 de julio.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM)* (2015). Miércoles 20 de mayo de 2015.
- Carballo, R (2002), *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*, Madrid, Universidad Complutense.
- Carretero, M. (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- Cruz Guerra, M. (1992): *Madrid ciudad abierta: la ciudad como recurso didáctico: unidad didáctica*, Getafe: Ayuntamiento.
- Edelvives (2018): *La leyenda del legado. 5º Ciencias Sociales*, Madrid.
- Foster, S (2006): *What Shall we Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: InformationAge Publishing.

- Geografía e Historia. Serie Descubre. Proyecto saber hacer* (2015), Madrid, Santillana.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez (2017): *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018): *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*, Barcelona, Octaedro.
- Herrero Fabregat, C. (1998): “Topografía y desarrollo urbano de la ciudad de Madrid: una aplicación didáctica”, en J. R. de Vera et alii, *Educación y Geografía*, Alicante: Universidad de Alicante, 377-386.
- López García, J. M. (dir.) (1998), *El impacto de la Corte en Castilla. Madrid y su territorio en época Moderna*, Madrid, siglo XXI.
- Miranda Menchaca, L. (2015): *La identidad sociocultural a partir de la enseñanza histórica de la ciudad, Madrid*: Universidad Complutense (Tesis Doctoral)
- Ringrose, D. (1985), *Madrid y la economía española, 1560-1850: Ciudad, Corte y País en el Antiguo Régimen*, Madrid, Alianza.
- Ringrose, D. (1996): *España, 1700-1900: el mito del fracaso*, Madrid, Alianza.
- Santolaria Botet, A (2014): “La ciudad como recurso didáctico”, *EDETANIA*, nº 15, 235-244.

LA CULTURA MORISCA: NUEVOS ESPACIOS Y MÉTODOS DE APRENDIZAJE PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA MODERNA

JULIA HERNÁNDEZ SALMERÓN

(IES El Argar, Almería)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.29

INTRODUCCIÓN

La *cultura morisca* es uno de los contenidos históricos de la Edad Moderna que con menos profundidad se estudia en las enseñanzas medias. Su herencia material e inmaterial será el hilo conductor para el estudio de este nuevo tema, como es el mundo morisco. Ello nos permitirá conseguir en nuestro alumnado la adquisición y el desarrollo, en mayor o menor medida, de competencias y habilidades de pensamiento histórico en la etapa secundaria.

Esta propuesta que presentamos se ha llevado a cabo con un grupo de alumnos de 2º ESO en la asignatura de *Geografía e Historia* y supone una experiencia didáctica piloto que ha aunado a profesionales de la educación patrimonial y a profesorado de enseñanzas medias. Ambos han establecido unas pautas y una metodología innovadora con un grupo determinado de alumnos en una aplicación real en el aula, así como fuera de ella, para el aprendizaje de esta minoría histórica. Para ello, se han establecido distintos “espacios de aprendizaje”, como el Museo de Almería, empleándose distintas estrategias (trabajo con fuentes primarias historiográficas y documentales, aprendizaje por descubrimiento,...) con el objetivo de que el alumnado se acerque al mundo morisco desde distintas perspectivas y asimile pautas para una cierta autonomía en la investigación.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que presentamos se ha llevado a cabo con un grupo de alumnos de 2º ESO en la asignatura de *Geografía e Historia*. Este grupo-clase se caracterizaba por su homogeneidad en cuanto a sus necesidades educativas especiales, desmotivación y conductas disruptivas. Con este perfil que difiere bastante del clásico alumnado que estudia el patrimonio, nos propusimos alcanzar los objetivos siguientes:

- Iniciar al alumnado de secundaria en procedimientos básicos de la investigación.
- Estudiar el siglo XVI a partir de una serie de piezas de origen morisco.
- Sensibilizar al alumnado de la importancia de conservar, mantener y difundir nuestro patrimonio de época morisca.
- Comprender el importante papel desempeñado por los profesionales de las instituciones culturales en pro del patrimonio (Museo, Alcazaba de Almería).
- Adoptar una actitud crítica hacia el patrimonio.
- Desarrollar un principio metodológico entre la docencia y las instituciones culturales, estableciendo premisas estandarizadas para su futura aplicación a eventos culturales similares.

Para poder alcanzar dichos objetivos se hacía necesario establecer, en primer lugar, una metodología de trabajo. Los profesionales que íbamos a participar en dicho proyecto procedíamos de la didáctica del patrimonio, pero desde distintos ámbitos: una profesora de Geografía e Historia de un IES y una museóloga. Por ello, una vez consensuados y justificados los objetivos que perseguíamos y teniendo en cuenta el nivel de conocimiento del alumnado, planificamos y diseñamos una serie de actividades sencillas y motivadoras que fueran atractivas, incluyendo no sólo las que desarrollaríamos en los distintos espacios de aprendizaje (el aula, la Alcazaba y el Museo de Almería) sino también un “protocolo” de seguimiento y evaluación de cada una de ellas que permitiera una correcta retroalimentación para el alumnado y los profesionales implicados en el proyecto.

Este “protocolo” era bien sencillo: consistía en una reunión, una vez acabada cada actividad, para intercambiar la experiencia, esto es, el grado de satisfacción del alumnado, la consecución de los objetivos, las dificultades encontradas, entre otros aspectos y, a partir de ahí, poder implementar las siguientes sesiones, tareas, agrupamientos o metodología.

Las actividades diseñadas fueron temporalizadas en cinco fases, cada una de ellas contó con una o varias sesiones de trabajo:

FASE PRIMERA. “PUNTO DE PARTIDA: NOS CONOCEMOS”

La cohesión grupal era un punto de partida necesario si queríamos alcanzar los objetivos que nos habíamos planteado: el aprendizaje en grupo, entre iguales, la retroalimentación, cooperación, entre otros, se configuraban para nosotros no sólo como metodología de trabajo sino como objetivos finales de aprendizaje en sí mismos. Por ello, realizamos una actividad de conocimiento del grupo: sus nombres, sus gustos, sus habilidades... Resultó difícil pues su autoestima era muy baja, pero conseguimos que cada uno de ellos relatara una cualidad: cantar, bailar, jugar al fútbol... algo tan sencillo que sirvió para romper el hielo y dar el primer paso: explicar “nuestro proyecto” – pues era un proyecto de todos y en el que cada uno de nosotros participaríamos de alguna manera. Estaban entusiasmados. Nadie había hecho algo parecido con ellos, incluso ni una mínima actividad complementaria o extraescolar fuera del centro educativo.

Así pues, comenzamos a entrar en materia planteándoles diversas cuestiones: ¿Qué es el patrimonio? ¿Qué entendían ellos por patrimonio? ¿Quiénes eran los moriscos? ¿Las Alpujarras? Sus respuestas fueron variopintas, pero no certeras. Teníamos mucho trabajo por hacer y ellos mismos fueron los que plantearon esa necesidad. Entonces, fueron conscientes de que querían saber qué era aquello del patrimonio y quiénes fueron los moriscos. Apareció la *curiosidad*.

FASE SEGUNDA. “BIENVENIDOS AL SIGLO XVI”

El alumnado tenía conocimientos de la Edad Media: el tema de *El Islam y al Andalus* había sido ya estudiado en el aula. En la ciudad conservamos un elemento patrimonial, puente entre el medievo y la modernidad, entre lo musulmán y lo cristiano: la Alcazaba de Almería. A través de una visita por el recinto y el análisis de las obras que aquí se exponen, nos adentramos en nuestro nuevo contenido a trabajar: el mundo morisco.

Tras un recorrido por el primer recinto en donde repasamos todo lo aprendido del mundo andalusí, nos dirigimos al segundo para realizar un taller con profesionales del patrimonio de la Alcazaba sobre “arquitecturas invisibles” con el objetivo de que el alumnado aprendiera a “leer” las huellas del pasado a través de estructuras y arquitecturas conservadas en uno de los paramentos del recinto palaciego (formas constructivas, materiales, sociedad, economía). Fue un éxito

absoluto. Durante toda una mañana vivieron inmersos en el mundo andalusí, su arquitectura, cultura y *modus vivendi*.

Una vez terminada la visita y en la siguiente sesión, en el aula de informática, realizamos una puesta en común de lo aprendido y lo plasmamos en un cómic a través del programa online *toondoo*, muy sencillo e intuitivo.

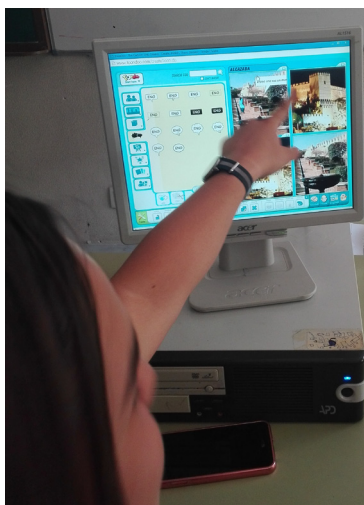


Imagen 1. Aula de informática: realización del cómic. (Fuente: elaboración propia)



Imagen 2. Alcazaba, tercer recinto. (Fuente: elaboración propia)

En la siguiente sesión volvimos a trabajar en la Alcazaba, especialmente en las viviendas musulmanas que fueron reconstruidas para ser aprovechadas no sólo como una muestra de la arquitectura de la época musulmana y recreación del espacio doméstico, sino también como espacio museístico para albergar diversos restos arqueológicos de la época. Para esta visita contaron con un cuaderno didáctico elaborado *ex profeso*, que fueron trabajando durante el recorrido por el monumento. Esta segunda visita no fue una al uso, sino que se trató de una experiencia guiada diseñada especialmente para este proyecto, teniendo muy presentes dos cuestiones básicas; en primer lugar, el propio ritmo de aprendizaje del alumnado y en segundo lugar, tratamos de trasladar una imagen del monumento diferente y adaptada a los contenidos centrales del proyecto: la cultura morisca. De tal modo, este itinerario por el monumento nos permitió contextualizar los objetos que posteriormente pasaríamos a trabajar y ver en el

Museo Arqueológico y, además, tuvimos la oportunidad de recorrerlo a través de una mirada morisca. El uso del cuaderno didáctico resultó fundamental para hacer la actividad participativa, interactiva y didáctica.



Imagen 3. Casas musulmanas
(Fuente: elaboración propia)

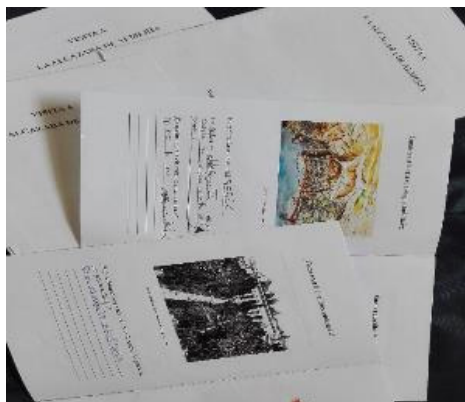


Imagen 4. Cuadernillo de trabajo (Fuente: elaboración propia)

FASE TERCERA. “INVESTIGAMOS”

Concluida la visita y la realización del cuaderno tocaba puesta en común y corrección del mismo. Los restos materiales vistos en la Alcazaba (redoma, cantimplora andalusí, ataífor, anafre, alcadafe, aljibe) eran nuestro objeto de estudio y profundización. Nos dispusimos a investigar en el aula de informática cada una de esas piezas, para, una vez conocidas mejor cada una de ellas, seleccionar una por parte de cada uno de los alumnos y realizar una tarea de investigación más minuciosa. Para ayudarse en la búsqueda de información y en la comparación final del trabajo elaborado contaron siempre con la guía de la profesora en el aula. Cada estudiante realizó una ficha del objeto que había seleccionado.

Este material se imprimió y plastificó pues nos servía para estudiar con más profundidad la cultura morisca y no sólo el objeto en sí. Estas piezas arqueológicas nos dieron la oportunidad para comparar, reflexionar y formular hipótesis sobre otras posibles funciones de las mismas: simbólicas, comunicativas... Para ello, les formulamos distintas preguntas al objeto, poniendo en cuestión, incluso, lo que sabíamos sobre ellos. Esta actividad la denominamos “Preguntas para un objeto”.

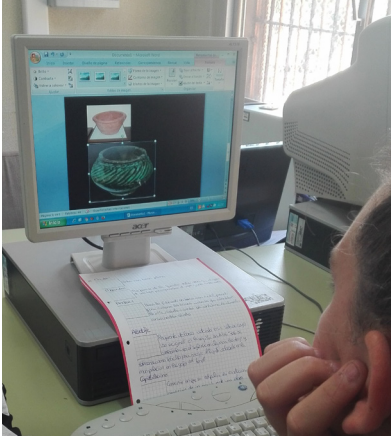


Imagen 5. Trabajando las fichas
(Fuente: elaboración propia)

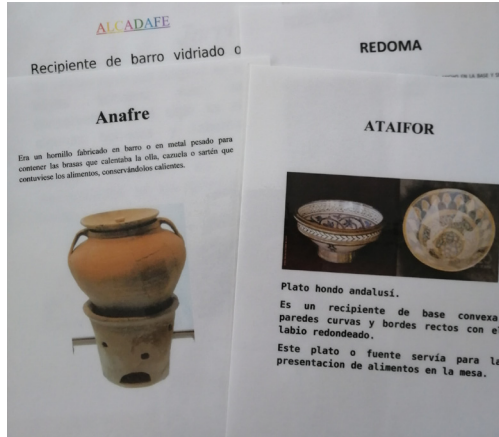


Imagen 6. Muestras de fichas (Fuente:
elaboración por el alumnado)

FASE CUARTA. “VISITAMOS NUESTRO MUSEO”

Finalizada nuestra investigación en el aula, nos preparamos para realizar una nueva visita: en esta ocasión al Museo Arqueológico de Almería, donde contamos con una sala, la Sala andalusí, en la que se muestran piezas muy interesantes y que coincidían con las tipologías estudiadas por nuestro alumnado. Durante toda una mañana, el alumnado estuvo estudiando la cultura material andalusí, sus características y usos. En este sentido, el alumnado se dispuso a trabajar un nuevo cuaderno didáctico, adaptado a la visita al museo. *In situ*, fue corregido de manera conjunta ayudándonos en este proceso del resto de nuestro material elaborado (las fichas de las piezas correspondientes al cuaderno didáctico de la Alcazaba).

Tras un pequeño descanso, nos propusimos grabar un pequeño documental de cada una de las piezas del museo que allí nos rodeaban. Cada alumno, escogió su “pieza favorita” y con todo lo aprendido (materiales, tipología, función, espacio de uso,...) contó su “historia” y el motivo de porqué la había escogido. De esta manera, a través de estos micro-videos, pudimos recoger y documentar todo el aprendizaje realizado y todas las experiencias vividas por el alumnado.



Imagen 7. Visita al Museo Arqueológico (Fuente: elaboración propia)

FASE QUINTA. “NOS SENTIMOS MORISCOS”

En esta última fase, tan importante, perseguíamos la sensibilización y la actitud positiva hacia nuestra “historia”, hacia lo que, en definitiva, ha formado nuestra identidad. Para ello era necesario que adoptaran el rol de “morisco” después de haber aprendido tantas cosas sobre ellos.

De tal modo, en una última sesión realizamos un taller de cerámica en el instituto, donde el alumnado diseñó y modeló la pieza que cada uno había trabajado ya fuese en el aula ya fuese en el museo y que era, por tanto, su favorita. Con ellas preparamos una pequeña exposición en nuestro instituto. Nuestros alumnos habían llegado a imbuirse de tal modo en la cultura morisca que incluso, con la ayuda de este último taller, llegaron a sentirla y vivirla durante un día.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestra experiencia didáctica han sido muy positivos. Partíamos de un proyecto con el que queríamos innovar en todos los sentidos: contenidos a trabajar, metodología, interdisciplinariedad, nuevos espacios de aprendizaje, creación de materiales motivadores propios. No obstante, deseábamos llevarlo a

cabo con un alumnado para nosotros muy especial: un grupo con necesidades educativas, alta desmotivación e, incluso, en riesgo de exclusión social.

En el camino las dificultades han sido muchas (planificación, excesiva burocracia, nula financiación, entre otras). Sin embargo, hemos alcanzado gran parte de los objetivos que nos marcábamos: conocimiento de la cultura morisca, adquisición de unas pautas básicas para iniciarse en la investigación (aprender a aprender o aprendizaje continuo) y, no menos importante, una mayor confianza en sí mismos, en lo que son capaces de hacer y de dar. El clima de trabajo que se ha creado durante todo el tiempo en el que se ha realizado el proyecto ha permitido que los alumnos se sientan parte de algo, y ese algo era un proyecto común, su proyecto. En definitiva, su aprendizaje.

Los adolescentes o el “no público”, como es denominado en museología, que han participado en esta experiencia se han convertido en el “nuevo público”: personas que se forman para ser ciudadanos y que al mismo tiempo que forman su personalidad, a través del patrimonio, su estudio, comprensión y valoración, construyen su propia identidad. Una identidad de pertenencia a un todo, a una sociedad, que es el principal objetivo de la enseñanza secundaria: la formación de *Ciudadanos* y competentes en ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amengual Quevedo, I. (2015). *A ras del suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más*. Gijón: TREA.
- Barrios Aguilera, M. (2002). *Granada morisca, la convivencia negada: historia y textos*. Granada: Comares.
- Barrios Aguilera, M. y Sánchez Ramos, V. (2001). *Martirios y mentalidad martirial en las Alpujarras: (de la rebelión morisca a las actas de Ugíjar)*. Granada: Universidad de Granada.
- Barrios Aguilera, M. y Vincent, B. (1995). *Granada 1492-1992: del Reino de Granada al futuro del Mundo Mediterráneo*. Granada: Universidad de Granada.
- Benítez Sánchez-Blanco, R. y Lea, H. C. (1990). *Los moriscos españoles: su conversión y expulsión*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante e Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Calaf Masachs, R., Suárez Suárez, M. A. y Gutiérrez Berciano, S. (2014). *La evaluación de la acción cultural en museos*. Gijón: TREA.
- Caro Baroja, J. (1995). *Los moriscos del reino de Granada*. Madrid: Istmo.

- Caro Baroja, J. (2003). *Los moriscos del reino de Granada: ensayo de historia social*. Madrid: Alianza editorial.
- Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: TREA.
- Domínguez Domínguez, C., Domínguez, J. E. y Cuenca López, J. M., Eds. (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Domínguez Ortiz, A. (1985). *Historia de los Moriscos. Vida y tragedia de una minoría* (en colaboración con Bernard Vincent). Madrid: Revista de Occidente, 1978; 2.^a ed. Madrid: Alianza.
- Domínguez Ortiz, A. (2009). *Moriscos: la mirada de un historiador*. Granada: Fundación El Legado Andalusi. Universidad de Granada.
- Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B. (1978). *Historia de los moriscos: vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Revista de Occidente.
- Fontal Merillas, O., García Ceballos, S. e Ibáñez Etxeberria, A., Coord. (2015). *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. Gijón: TREA.
- García Pedraza, A. (2002). *Actitudes ante la muerte en la Granada del siglo XVI: los moriscos que quisieron salvarse*. Granada: Universidad de Granada.
- Saadán, M. y Vincent, B. (2016). *Entre la opinión pública y el cetro: la imagen del morisco antes de la expulsión*. Granada: Universidad de Granada y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Sánchez Ramos, V. (2002). *El II Marqués de Los Vélez y la guerra contra los moriscos, 1568-1571*. Almería: Universidad de Almería y otros.
- Santacana i Mestre, J. y Coma, L., Coord. (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: TREA.
- Santacana i Mestre, J. y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: TREA.
- Vincent, B. (1987). *Minorías y marginados en la España del siglo XVI*. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- Vincent, B. (2015). *El río morisco*. Granada: Universidad de Granada.

METODOLOGÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA POBLACIÓN DE CÁCERES EN 1787 A TRAVÉS DE LAS TIC'S*

RAQUEL TOVAR PULIDO**

(Universidad de Extremadura)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.30

INTRODUCCIÓN

Los estudios demográficos sobre poblaciones históricas permiten acercar al alumnado a la realidad de las sociedades rurales del pasado. Fenómeno que resulta de lo más interesante si son analizadas por estudiantes que residen en regiones fundamentalmente rurales y directamente conectadas con los espacios agrícola-ganaderos y los pequeños pueblos, como es el caso de Extremadura. Más allá del estudio de la representatividad de la población a nivel general, queremos incidir en la presencia de la mujer rural en los espacios domésticos.

El interés que ha suscitado la figura de la mujer en la Historia, principalmente de la mano de mujeres historiadoras, ha contribuido a profundizar en el análisis de la presencia del género femenino en los distintos niveles educativos españoles, si bien se han centrado fundamentalmente en la enseñanza

* Resultado de la comunicación presentada al *III Congreso Nacional. La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria* (Granada, 28-30 de marzo de 2019) y titulada “La didáctica de la Historia a través de las fuentes documentales y de las TIC’s para el estudio del individuo y la familia en época moderna”.

** Este trabajo ha sido financiado gracias a la concesión de una beca para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). El trabajo se inserta en el marco del Proyecto de Investigación “Individualismo moderno. Escenarios familiares de emergencia de la identidad personal en el Occidente Moderno Peninsular (1700-1850)” (HAR2017-84226-C6-3-P), Plan Nacional I+D del MINECO, cuyo Investigador principal es José Pablo Blanco Carrasco.

media¹. No obstante, pese a las intenciones de igualdad de género, la desigualdad de la presencia de las mujeres en los contenidos de Enseñanza Secundaria y de Educación superior es evidente en la narración de los acontecimientos históricos y ello es extensible también al relato de la historia del mundo actual², donde la invisibilidad de las mujeres se pone de manifiesto en currículos, manuales y materiales curriculares³. Asimismo, a la singularidad que supone el estudio de la mujer, en este trabajo añadimos un factor cuya observación resulta de lo más atrayente, la ancianidad. Es decir, la mujer cabeza de familia y anciana que muchas veces reside en soledad, a cuyo protagonismo no se le ha prestado la suficiente atención desde el ámbito educativo⁴.

- 1 Entre las propuestas de trabajo más recientes para acercar al alumnado de enseñanza secundaria y bachillerato a la Historia de las Mujeres cabe mencionar Vid. Cid López, R. M. (2010). *Guía Didáctica: Las mujeres en la Historia*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer; Simón García, M. M.; Ortiz Cermeño, E. y Férez Martínez, M. (2013). “Historia de mujeres y trabajo: Una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia y desarrollo de valores cívicos en la educación secundaria”, *Clío: History and History Teaching*, Nº. 39, 2013, 22 pp.; Hernández López, C. (2013). “La historia social en el aula: el divorcio matrimonial, entre el rechazo y la solidaridad (siglos XVIII-XIX)”, *Clío: History and History Teaching*, Nº. 39, 16 pp.; Gómez López-Egea, S. (2003). *La incorporación de la mujer en el mercado laboral: implicaciones personales, laborales, profesionales y medidas estructurales de conciliación familia-trabajo*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Sobre la invisibilidad de la mujer en la historia y en los curriculum de enseñanza secundaria Vid. Tovar Pulido, R. (2016): “Deconstruir la imagen de la mujer en la enseñanza de la Historia: Propuestas para una ciudadanía global”, en García Ruiz, C. R.; Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, (coords.): *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. pp. 636-645; – (2015): “La invisibilidad de la mujer en la historia: contenidos de Historia Moderna en el currículo de Ciencias Sociales (México)”, en Hernández Carretero, A. M.; García Ruiz, C. R.; de la Montaña Conchiña, J. L. (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Universidad de Extremadura. pp. 1011-1022.

- 2 Tovar Pulido, R. (2015). “La invisibilidad de la mujer...”, art. cit., p. 1011.
- 3 Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Colección Educación. Granada: Editorial Geu, p. 100.
- 4 Sobre soledad y mujeres en el ámbito doméstico se han abordado recientemente estudios desde el campo de la Historia de la Familia y de la Historia Moderna, que abordan análisis sobre jefaturas femeninas. Vid. García González, F. (2017): “Mujeres al frente de sus hogares. Soledad y mundo rural en la España interior del Antiguo Régimen”, *Revista de historiografía (RevHisto)*, Nº. 26, 2017 (Ejemplar dedicado a: Mujeres al frente del hogar en perspectiva histórica, ss. XVIII-XXI: editado por Francisco García González y Claudia Contento), pp. 19-46; – (2015): “Investigar la soledad: Mujeres solas, casa y trayectorias sociales en la Castilla rural del Antiguo Régimen”, *Obradoiro de historia moderna*, Nº 24, (Ejemplar dedicado a: De la demografía histórica a la historia social de la población), pp. 141-169; Tovar Pulido, R. (2017). Entre la marginalidad y la soledad: las viudas de Vilches (Jaén) a mediados del siglo XVIII”, *Norba. Revista de historia*, Nº 27-28, (2014-2015), pp. 405-420.

METODOLOGÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta ha sido diseñada para introducir al alumnado de enseñanzas universitarias (Grado en Historia y Patrimonio Histórico) en el manejo de las metodologías de trabajo en Demografía Histórica e Historia de la Familia como líneas de investigación para el conocimiento de la Historia Moderna. No obstante, también podría adaptarse para poder ser aplicada en educación secundaria y bachillerato. Concretamente en las asignaturas de Historia de cuarto curso de ESO y Geografía Humana de segundo de bachillerato.

Se utilizarán, por un lado, como fuente primaria el Censo de Floridablanca de 1787, accesible virtualmente a través del Instituto Nacional de Estadística (INE), pues se pretende que el alumno tenga la posibilidad de acceder con facilidad a las fuentes de información que serán objeto de análisis. Por otro lado, metodológicamente los alumnos trabajarán las TIC's a través de la herramienta Microsoft Office Excel, que ofrece ventajas en las siguientes vertientes: en primer lugar, permite ordenar los datos y realizar cálculos estadísticos que permitirán obtener resultados demográficos representativos de las poblaciones estudiadas, y en segundo lugar, representarlos a través de tablas y gráficos.

Como marco geográfico de análisis se utilizarán poblaciones pertenecientes a la actual provincia de Cáceres, con el objetivo de reconstruir las características demográficas de la sociedad rural de finales de la época moderna. Concretamente nos interesan los siguientes aspectos: la aproximación al número de mujeres y hombres, la representatividad de la viudedad y la soltería femenina y masculina, así como la distribución por edades y la relación del sexo con el estado civil.

Como método de trabajo emplearemos el método de indagación, lo cual permitirá a los estudiantes establecer una aproximación a la población en las siguientes vertientes: en primer lugar, establecerán una aproximación inicial a la población a través del estudio de la representatividad de mujeres y hombres en cada pueblo. En segundo lugar, compararán la diferencia entre hombres y mujeres por edades, a través de la realización de una pirámide de población. En tercer lugar, estudiarán las diferencias en cuanto a estado civil por sexos (casados, viudos y solteros). Para su realización, se valdrán de las herramientas tecnológicas online, así como el trabajo en equipo les ayudará a valorar de manera conjunta los resultados obtenidos.

La enseñanza de la Historia, desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, requiere del desarrollo de contenidos sociales facilitadores de la comprensión de la realidad histórica, su evolución y logros, así como de sus actuales

problemas⁵. Por ello, se pretende a través de esta propuesta la puesta en práctica de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la presencia de mujeres en las poblaciones rurales⁶. Entendemos que puede ser un buen ejemplo para promover espacios de debate, reflexión y crítica sobre la temática en cuestión⁷, en la medida en que los estudios de género, como señala Castagno⁸, permiten trabajar un tema transversal como es la coeducación o educación para la igualdad entre hombres y mujeres⁹.

Para acercar a los alumnos a una realidad histórica que conecta con nuestra sociedad actual se han planteado los siguientes objetivos:

- Conceptuales: 1. Conocer la soledad protagonizada por mujeres en la ancianidad, viudas o solteras, en el mundo rural.
- Procedimentales: 1. Localizar fuentes primarias de información histórica como el Censo de Floridablanca. 2. Recopilar y analizar datos de las poblaciones del pasado. 3. Seleccionar e identificar una muestra representativa de poblaciones a estudiar en la corta duración. 4. Diferenciar a la población por sexo, edad y estado civil. 5. Interpretar los datos recopilados y representarlos en tablas y gráficos.
- Actitudinales: 1. Valorar la contribución de la mujer en la historia en los ámbitos público y privado. 2. Tener curiosidad por conocer situaciones de marginalidad, soledad y abandono, por decisión personal o por causas circunstanciales.

Como competencias básicas se trabajarán, en una primera fase, aquellas relacionadas con la búsqueda y el análisis de los datos, donde desarrollarán las competencias de tratamiento de la información y competencia digital, competencia

5 Simón García, María del Mar; Ortiz Cermeño, Eva y Férrez Martínez, Mateo (2013). "Historia de mujeres y trabajo...", art. cit., p. 2.

6 Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Colección Educación. Granada: Editorial Geu.

7 Sobre esta cuestión Vid. Ortuño Molina, J., Gómez Carrasco, C.J., Ortiz Cermeño, E. (2012): "La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales", p. 53. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 26, pp. 53-72

8 Castagno Ayala, P. (1996). "Género y coeducación (un comienzo de Libertad...)", p. 33, *Tarbiya: Revista de Investigación e innovación educativa*, 14, pp. 33-41.

9 Se trata de que no vean a la mujer como un elemento anulado en la privacidad del hogar, sino que sea considerada también un elemento productivo en el ámbito público. Sobre esta cuestión Vid. Lomas García, C. (2002). *Mujer y educación*. Barcelona: Editorial Graó. Asimismo, sobre su función como educadora y cuidadora de niños, ancianos y enfermos Vid. Vicente Merino A. M., Martínez Aguado A., Martínez Aguado T. (2010). *Cambios en el mercado laboral español. La incorporación de la mujer al mercado laboral: factores determinantes a nivel geográfico, profesional y por actividades en el sistema de seguridad social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

matemática, así como autonomía e iniciativa personal; para todo ello, se valdrán de las herramientas tecnológicas online y de las hojas de cálculo para realizar el estudio. Y, en una segunda fase, aquellas relacionadas con la comprensión del estudio de la presencia de las mujeres en la ancianidad, viudas o solteras, en el mundo rural, donde trabajarán las competencias social y ciudadana, aprender a aprender; así como lingüística y verbal, para exponer su reflexión personal sobre el tema objeto de estudio. En este sentido, el trabajo en equipo les ayudará a valorar de manera conjunta los resultados obtenidos y a ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, si históricamente las mujeres han ocupado el rol tradicional de casarse y formar una familia, criar a los hijos y cuidar al marido, esta actividad presenta la situación de la mujer cuando no está acompañada del esposo porque se encuentra en situación de viudedad o soltería, lo cual es un fenómeno frecuente también en la actualidad y es, por ello, por lo que hemos seleccionado este marco geográfico y temporal como laboratorio de trabajo. Se pretende, así, evitar la transmisión de estereotipos asociados al género, porque entendemos que las características atribuidas a cada sexo tipificadas pueden ser asimiladas y reforzadas por el alumnado, haciendo maleable su visión de los hechos históricos¹⁰. Así pues, la comprensión del espacio en el que habitan hombres y mujeres permitirá interpretar el presente como fruto de una larga experiencia histórica¹¹, en la que han existido lazos comunes entre las experiencias vitales de las mujeres durante siglos.

RESULTADOS

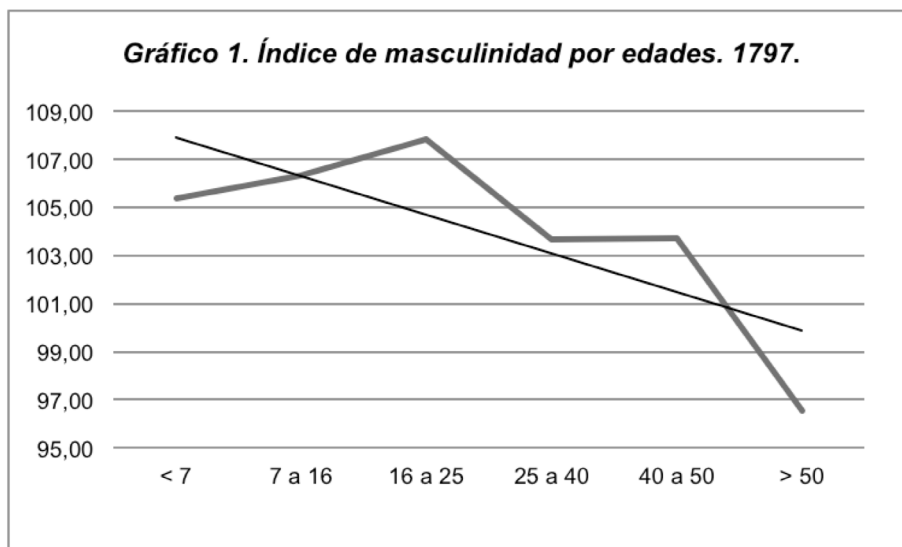
Los resultados obtenidos tras la realización del análisis de la población a través del Censo de Floridablanca respecto a las características demográficas de 92 localidades¹² que hoy pertenecen a la actual provincia de Cáceres ponen de manifiesto para 1787 los datos siguientes (Tabla 2).

La distribución por sexos es del 50,93% de varones, frente al 49,06% de mujeres, lo que da lugar a un índice de masculinidad de 103,81, situándose los valores por debajo de 100 únicamente en el intervalo de más de 50 años de edad, debido a la mayor esperanza de vida de las mujeres (Gráfico 1).

10 Tovar Pulido, R. (2016). "Deconstruir la imagen...", art. cit., pp. 638-641.

11 González Pérez, T. (2010). "Mujeres, educación y democracia". p. 337. *Revista de Educación*, nº 351, enero-abril 2010, pp. 337-359.

12 La provincia de Cáceres actualmente cuenta con 223 municipios. De modo que la muestra de pueblos analizada supone el 41.8% del territorio cacereño.

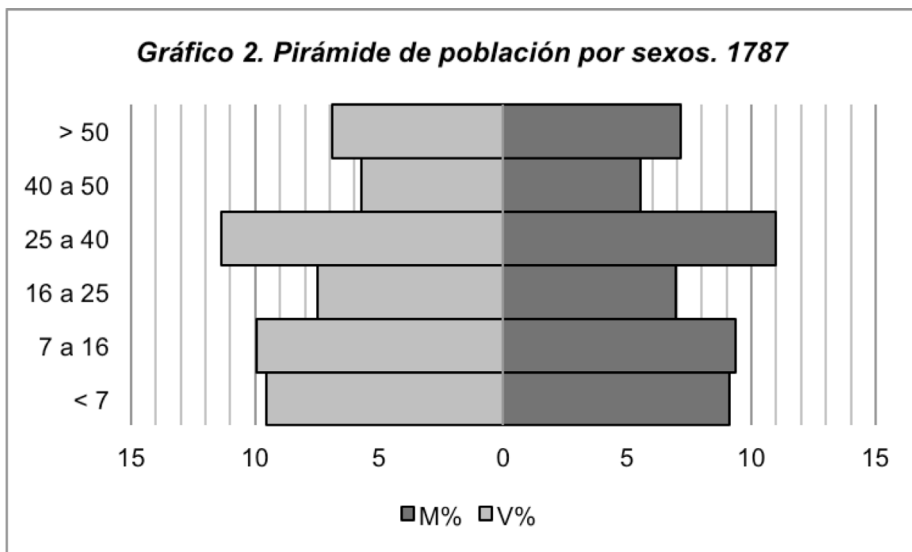


Fuente: INE. Censo de Floridablanca (1787). Provincia de Cáceres. Elaboración propia.

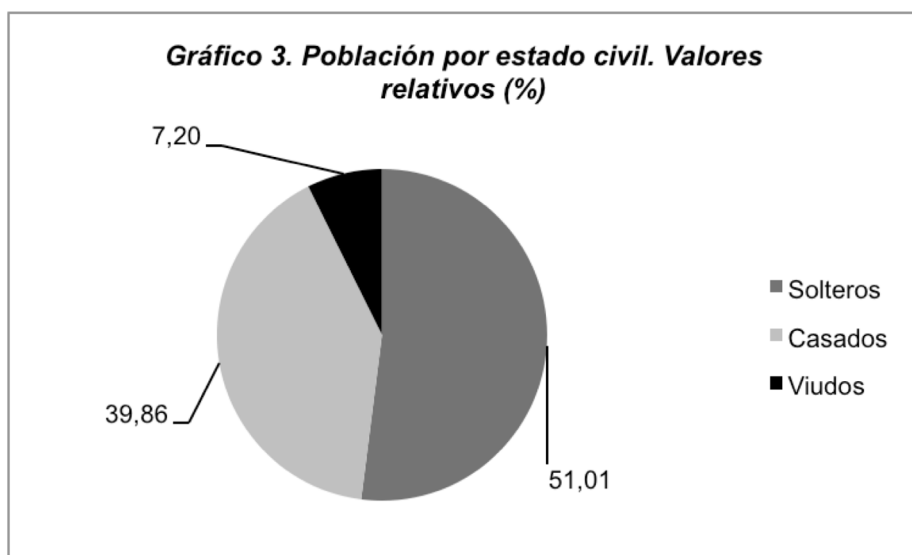
Observamos en la pirámide de población el nacimiento de más niños que niñas. Asimismo, se produce una reducción del volumen de mujeres en el período fértil, debido entre otros factores a los decesos producidos en el parto. A partir del intervalo de 40 a 50 años se ve reducido considerablemente el número de varones hasta igualarse prácticamente con respecto al volumen de mujeres. Estas llegan a ser más numerosas a partir de los 50 años, debido a la mayor esperanza de vida, lo cual explica la mayor representatividad de mujeres en la ancianidad. Es un modelo típico de Antiguo Régimen en el interior de la Península Ibérica (Gráfico 2).

En lo que respecta al estado civil, la viudedad afecta al 7% como era habitual en la época, mientras que el 39,8% han contraído matrimonio, siendo los solteros el 51%. Teniendo en cuenta que la población por debajo de los 25 años de edad suponía aproximadamente el 50% y que la edad de contraer matrimonio se sitúa entre los 22 y 26 años para mujeres y hombres, estos valores ponen de manifiesto la existencia de un matrimonio prácticamente universal, donde la soltería y el celibato definitivo era muy baja (Gráfico 3)¹³.

13 Tovar Pulido, R. (2017). "Pobres, hacendadas, comerciantes y otros oficios: economías femeninas y estructura de la familia entre las viudas de finales del Antiguo Régimen (Trujillo)". *Studia historica. Historia moderna*, Vol. 39, Nº 2, 2017, pp. 397-432.



Fuente: INE. Censo de Floridablanca (1787). Provincia de Cáceres. Elaboración propia.



Fuente: INE. Censo de Floridablanca (1787). Provincia de Cáceres. Elaboración propia.

Como es generalizable en la España centro-meridional del siglo XVIII, la viudedad incide con más fuerza en las mujeres, ya que únicamente uno de cada

tres viudos es hombre (Tabla 1). Ello se explica no sólo por la esperanza de vida, sino por las dificultades que tenía la mujer para contraer nuevamente matrimonio en segundas nupcias, principalmente cuando ya había superado la edad fértil y se encontraba por encima de los 40 años¹⁴.

Tabla 1. Distribución de la población por estado civil y sexo.

Estado civil	Total	Varones	Mujeres	% Total	%V	%M
Solteros	49,146	25,426	22,536	51.01	27.04	23.97
Casados	38,067	19,168	18,311	39.86	20.39	19.48
Viudos	6,807	2,630	4,144	7.20	2.80	4.41

Fuente: INE. Censo de Floridablanca (1787). Provincia de Cáceres. Elaboración propia.

Tabla 2. Listado de pueblos analizados.

Abadía	Malpartida de Cáceres
Albalá	Membrío
Alcántara	Mesas de Ibor
Alcuéscar	Mirabel
Aldea del Cano	Monroy
Aldeanueva de la Vera	Montánchez
Aldeanueva del Camino	Navaconcejo
Aliseda	Navalvillar de Ibor
Almoharín	Pasarón de la Vera
Arroyo de la Luz	Piornal
Arroyomolinos	Plasenzuela
Arroyomolinos de la Vera	Portaje
Baños de Montemayor	Rebollar
Barrado	Riolobos
Benquerencia	Robledillo de la Vera
Bohonal de Ibor	Ruanes
Botija	Salorino

14 Blanco Carrasco, J. P. (1999). *Demografía, familia y sociedad en la Extremadura moderna, 1500-1860*, Universidad de Extremadura, p. 229.

Cabezuela del Valle	Salvatierra de Santiago
Cabrero	Santa Ana
Cáceres	Santa Marta de Magasca
Cachorrilla	Santiago de Alcántara
Cañaveral	Santiago del Campo
Carbajo	Segura de Toro
Casar de Cáceres	Sierra de Fuentes
Casas de don Antonio	Talaván
Casas de Millán	Talaveruela
Casas del Castañar	Tejada del Tiétar
Casas del Monte	Tornavacas
Casillas de Coria	Torre de Santa María
Castañar de Ibor	Torremenga
Collado de la Vera	Torremocha
Cuacos de Yuste	Torreorgaz
El Torno	Torrequemada
Fesnedoso de Ibor	Valdastillas
Garganta la Olla	Valdefuentes
Gargantilla	Valdemorales
Garguera	Valencia de Alcántara
Garrovillas	Valverde de la Vera
Guijo de Santa Bárbara	Viandar de la Vera
Herrera de Alcántara	Villanueva de la Vera
Herreruela	Zarza de Montánchez
Hervás	Zarza la Mayor
Hinojal	
Holguera	
Jaraíz de la Vera	
Jarandilla de la Vera	
Jerte	
La Garganta	
Losar de la Vera	
Madrigal de la Vera	

Fuente: INE. Censo de Floridablanca (1787). Provincia de Cáceres. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La didáctica de la historia y las distintas herramientas que ofrecen las TIC's permiten acercar al alumnado a las sociedades del pasado de manera participativa, a través de actividades de indagación. Nos hemos valido del programa de Hojas de Cálculo Microsoft Excel para organizar la información demográfica de diferentes poblaciones que aparecen recogidas en el Censo de Floridablanca. Mediante la realización de tablas y gráficos representamos la distribución por sexos, por edades y por estado civil de la población de finales de la época moderna en sociedades rurales. Destacamos la presencia de la mujer anciana y viuda en Extremadura.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Carrasco, J.P. (1999). *Demografía, familia y sociedad en la Extremadura moderna, 1500-1860*, Universidad de Extremadura.
- Castagno Ayala, P. (1996). "Género y coeducación (un comienzo de Libertad...)", *Tarbiya: Revista de Investigación e innovación educativa*, 14, pp. 33-41.
- Cid López R. M. (2010). *Guía Didáctica: Las mujeres en la Historia*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- García González, F. (2017). "Mujeres al frente de sus hogares. Soledad y mundo rural en la España interior del Antiguo Régimen", *Revista de historiografía (RevHisto)*, Nº. 26, pp. 19-46.
- (2015) "Investigar la soledad: Mujeres solas, casa y trayectorias sociales en la Castilla rural del Antiguo Régimen", *Obradoiro de historia moderna*, Nº 24, pp. 141-169.
- Gómez López-Egea, S. (2003). *La incorporación de la mujer en el mercado laboral: implicaciones personales, laborales, profesionales y medidas estructurales de conciliación familia-trabajo*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- González Pérez, T. (2010). "Mujeres, educación y democracia". *Revista de Educación*, nº 351, enero-abril 2010, pp. 337-359.
- Hernández López, Carmen (2013). "La historia social en el aula: el divorcio matrimonial, entre el rechazo y la solidaridad (siglos XVIII-XIX)", *Clío: History and History Teaching*, Nº. 39, 16 pp.
- Lomas García, C. (2002). *Mujer y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Colección Educación. Granada: Editorial Geu.

- Ortuño Molina, J., Gómez Carrasco, C.J., Ortiz Cermeño, E. (2012). "La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 26, pp. 53-72.
- Tovar Pulido, R. (2017). "Entre la marginalidad y la soledad: las viudas de Vilches (Jaén) a mediados del siglo XVIII", *Norba. Revista de historia*, Nº 27-28, (2014-2015), pp. 405-420.
- Tovar Pulido, R. (2017). "Pobres, hacendadas, comerciantes y otros oficios: economías femeninas y estructura de la familia entre las viudas de finales del Antiguo Régimen (Trujillo)". *Studia historica. Historia moderna*, Vol. 39, Nº 2, 2017, pp. 397-432.
- Tovar Pulido, R. (2016). "Deconstruir la imagen de la mujer en la enseñanza de la Historia: Propuestas para una ciudadanía global", en García Ruiz, C. R.; Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (coords.): *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. pp. 636-645.
- Tovar Pulido, R. (2015). "La invisibilidad de la mujer en la historia: contenidos de Historia Moderna en el currículo de Ciencias Sociales (México)", en Hernández Carretero, A. M.; García Ruiz, C. R.; de la Montaña Conchiña, J. L. (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Universidad de Extremadura. pp. 1011-1022.
- Simón García, M. M.; Ortiz Cermeño, E. y Férrez Martínez, M. (2013). "Historia de mujeres y trabajo: Una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia y desarrollo de valores cívicos en la educación secundaria", *Clio: History and History Teaching*, Nº. 39, 2013, 22 pp.
- Vicente Merino A. M., Martínez Aguado A., Martínez Aguado, T. (2010). *Cambios en el mercado laboral español. La incorporación de la mujer al mercado laboral: factores determinantes a nivel geográfico, profesional y por actividades en el sistema de seguridad social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

LA EDAD MODERNA A DEBATE: LA ORATORIA Y LA DISCUSIÓN COMO MÉTODO ACTIVO DE APRENDIZAJE

MILAGROS LEÓN VEGAS

(Universidad de Málaga)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.31

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se centra en dar a conocer la implementación realizada en el aula universitaria del debate académico como herramienta eficaz para desarrollar el espíritu reflexivo y crítico entre el estudiantado en temas que competen a la Europa de los siglos XVI, XVII y XVIII, dentro de las asignaturas «Historia Universal de la Edad Moderna I y II», impartidas en segundo curso del Grado en Historia.

No se trata de inventar nada. Aplicamos la normativa de torneo de debate universitario, vigente en España, en la que existen unos roles y unos tiempos marcados dentro de los equipos: introductor (4 minutos), primer y segundo refutador (5 minutos cada uno) y conclusor (3 minutos). El docente tiene la tarea de proponer una pregunta sugestiva, sobre la cual deben postularse dos posturas diferenciadas, «a favor» y «en contra», defendidas por sorteo por cada uno de los dos equipos enfrentados. En suma, entendemos el debate como un método capaz de formar al estudiantado en nuevos conocimientos y destrezas, fomentando la reflexión crítica sobre acontecimientos y realidades históricas.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga ha convocado diversos torneos académicos donde se han inscrito equipos de institutos de secundaria de la provincia. El Aula de Debate UMA, nacida en este Centro y que en la actualidad engloba estudiantes de todas las facultades universitarias malagueñas, es el gran artífice en la creación de este necesario espacio de encuentro e intercambio de conocimiento y habilidades. En consecuencia, el debate no sólo

se convierte en una herramienta de reflexión, donde el alumno debe proponer argumentos reforzados con citas de autoridad, también se perfila como un lugar de convergencia y motivación entre universitarios y estudiantes de secundaria.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Cabe preguntarse si el sistema educativo actual es capaz de eliminar las barreras existentes entre el estudiante y el saber; en definitiva, si somos capaces de ejercer la docencia señalada por el educador estadounidense del siglo XIX Horace Mann, quien advirtió que *el maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío*.

Desde el punto de vista del rendimiento de los alumnos y su implicación con el proceso de aprendizaje, el debate ha resultado ser una propuesta metodológica con buenos resultados tanto para la evaluación, como en dinámicas de clase.

En esencia, apostamos por el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza, basada en la creencia de que la formación se incrementa y mejora cuando los estudiantes desarrollan conjuntamente destrezas para aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas (Cabero, 2003; Cabero y Llorente, 2007).

La actividad, como ya se ha dicho, tiene como referente las competiciones nacionales de debate y consiste en la confrontación de posturas entre los equipos integrados por los alumnos (Bermúdez, 2013). El funcionamiento del debate y el desarrollo de la competición están reglados según las normativas usadas para los torneos nacionales, normativas que pueden ser fácilmente encontradas a través de Internet¹.

En relación a los temas objeto de discusión, deben ser explícitamente polémicos, sugestivos o, al menos, sujetos a interpretaciones históricas diferentes, quedando patente la existencia de dos posturas contrarias, derivadas de la propia formulación de la pregunta (Freire y Faundez, 2010). En nuestro caso, para el debate planteado en «Historia Universal de la Edad Moderna I», enunciamos interrogantes como: *¿Fue Enrique VIII un monarca absoluto?* o *¿Fueron los dominios de Carlos V un Imperio?*; mientras que para «Historia Universal de la Edad Moderna II» plantemos dos interrogantes: *¿Fue beneficioso para la Monarquía Hispánica la entronización de los Borbones?* o *¿Fue la Revolución Francesa una revolución bur-*

1 En el caso de la Universidad de Málaga remitimos a la página del Aula de Debate UMA para obtener información sobre los distintos formatos de debate y actividades desarrolladas: <https://www.facebook.com/kairosdebate/>

guesa?; temas que han suscitado interés, además de una profundidad argumental y diversidad de conocimientos muy enriquecedora.

Historia Universal de la Edad Moderna I	
 <p>¿Fue Enrique VIII un monarca absoluto?</p> <p>-A favor -En contra</p>	 <p>¿Fueron los dominios de Carlos V un Imperio?</p> <p>-A favor -En contra</p>
Historia Universal de la Edad Moderna II	
 <p>¿Fue beneficiosa la entrada de los Borbones tras la Guerra de Sucesión?</p> <p>-A favor -En contra</p>	 <p>¿Fue la Revolución Francesa una revolución burguesa?</p> <p>-A favor -En contra</p>

Figura 1. Selección de preguntas utilizadas para el debate académico

Advertir, aunque volveremos a incidir en este aspecto, que la pregunta es la misma en todo el torneo (clasificatoria/ semifinal y final) y los equipos enfrentados por pares desconocen la opción a defender («a favor» o «en contra»), hasta el mismo inicio del debate con el sorteo de posturas.

Una vez lanzado el tema se abre un periodo en campus virtual de la asignatura para que los equipos se inscriban en el torneo, los cuales quedan conformados con un mínimo de cuatro a un máximo de ocho personas. Los estudiantes tienen

la libertad de escoger compañeros, circunstancia que a priori facilita el trabajo colaborativo al conocerse previamente entre ellos. Para dar sentido de unidad al equipo deben autodenominarse de alguna manera. Así, por ejemplo, en el presente curso 2018/2019 encontramos a «Los Bolena», «Los Plantayenet», «Los Conquistadores», «Los Ilustrados», etc. La identificación les da visibilidad en el torneo y fomenta una competitividad estimulante. A partir de ese momento, comienza la labor de documentación para preparar tanto una argumentación a favor como en contra, en respuesta a la cuestión planteada.

Una vez cerrados los equipos, independientemente de sus integrantes (que deben ser entre 4 y 8), se reparten los cuatro turnos de exposición oral ordenados de la siguiente manera: introducción (4 minutos), primera refutación (5 minutos), segunda refutación (5 minutos) y conclusión (3 minutos). Cada uno cumple con una función discursiva:

- El **introdutor** debe realizar la presentación del equipo, definir los términos o palabras clave del debate (por ejemplo, «absolutismo», «estado», «imperio»...), plantear una breve explicación sobre el contexto histórico y enumerar los argumentos que emplearán para defender su postura y para sostener su tesis. Es importante comenzar con un exordio atractivo, en el cual puede emplearse la teatralidad, aunque generalmente se recurre a una frase sentenciosa (Ejemplo: «Los que cuentan historias gobiernan la sociedad» –Platón).
- El **primer refutador** se encarga de mostrar los primeros desacuerdos con la postura contraria, intentando desmentir los argumentos postulados por aquélla y demostrando, explicando y desarrollando los suyos propios, previamente mencionados en el turno introductorio. El refutador puede ser interpelado por el equipo contrario, exigiendo de él la capacidad de reaccionar ante preguntas imprevistas durante tres minutos, pues el minuto inicial y final están blindados ante cualquier tipo de interrogatorio.
- El **segundo refutador** realiza la impugnación de los argumentos del equipo contrario de forma más extensa y profunda que en el primer turno de refutación, procediendo a demostrar la contundencia de los argumentos propios frente a los del equipo contrario y, si cabe, desarrollar algún otro no explicado previamente en el primer turno de refutación. Al igual que el primer refutador, también debe responder preguntas formuladas por el equipo contrario.
- Por último, el **conclusor** se encarga de resumir el debate destacando los puntos fuertes del equipo propio y los débiles del contrario, intentado

evidenciar, sin introducir datos nuevos, que su equipo tiene los mejores tesis y evidencias.

- Todos los miembros del equipo actúan de **documentalistas**, especialmente, aquellos que no hacen uso del turno de palabra, pasando las evidencias, o el material bibliográfico en el que apoyan sus explicaciones y controlando los tiempos para que su compañero no se pase en la exposición, pues conlleva una penalización en la puntuación final. Del mismo modo, todos los miembros de un equipo pueden interpelar al contrario cuando este último se encuentre en los turnos de refutación.

En relación a la postura a defender, ésta es sorteada cinco minutos antes de cada debate, así que los equipos debatientes deben tener preparados ambos puntos de vista; las posturas se denominan «a favor» y «en contra», de manera que la pregunta debe plantearse de forma que existan dos opciones contrapuestas. Aunque puedan existir enfoques múltiples acerca de la misma realidad: lo importante es que los propios estudiantes se percaten de ello y sean capaces de descubrirlos y desarrollarlos con lógica y con coherencia, expresando su discurso sobre la base de las pruebas (denominadas «evidencias», esto es, los recursos bibliográficos manejados).

En todo momento debe ser patente el respeto y la tolerancia. El debate consiste en contraponer unas ideas a otras, pero en ningún momento se ataca al orador ni al grupo. En aquellos casos en los que se falta al respeto el jurado penalizará, potenciando siempre un ambiente amistoso y cohesionador.

Para poder realizar esta actividad, utilizamos dos clases presenciales en las que debatientes de la propia universidad o bien expertos (externos o internos al sector académico) en comunicación verbal y no verbal hagan el primer acercamiento sobre la actividad, ayudando a responder las dudas sobre el sentido de un torneo de debate académico y marcando las pautas generales del buen comunicador (Campo, 2011). En nuestro caso particular es muy destacable el apoyo y asesoramiento del Aula de Debate Kairós, que nació en la Facultad de Filosofía y Letras y que hoy se ha reconvertido en el Aula de Debate UMA, ya mencionada, asociación estudiantil apoyada por el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Málaga.

Tras estas primeras actividades, se procede a dar explicaciones más profundas (generalmente teóricas) sobre los aspectos a conocer antes de afrontar la actividad: cuál debe ser su desarrollo, cómo construir argumentos lógicos, cómo crear discursos, cuál es la dinámica de trabajo e investigación, cómo crear equipos y

dividir las funciones o cómo pueden comunicarse mejor. Para acompañar estas actividades el docente se apoya en ejemplos multimedia como son los diferentes vídeos y tutoriales que explican visual y gráficamente estas teorías de una forma dinamizadora; así, al igual que se muestra este material o incluso se recomienda la realización de cursos MOOC que complementen la formación dada, también se les muestra discursos pertenecientes a películas capaces de acercar la oratoria al público más joven, algo que alienta y motiva a saber expresarse mejor (Ejemplo: discurso final de la película «El gran dictador», de Charlie Chaplin, 1940).

Una vez que estas clases concluyen, el docente facilita el contacto para recibir consultas (desarrolladas a través del campus virtual y de manera presencial) de cara a solucionar los problemas o dudas. De igual modo, gracias al campus virtual el docente podrá añadir e incluir material audiovisual y bibliográfico sobre la actividad, de manera que el alumno pueda continuar su formación de una forma dinámica y didáctica desde su propia casa o en su tiempo libre, siempre contando con un apoyo virtual del docente.

Posteriormente se desarrolla la competición, la cual está organizada en tres fases: clasificatoria, semifinal y final, utilizando para ello la amplitud de horario proporcionada por los grupos reducidos a partir de la décima semana del cuatrimestre. En la previa los equipos se enfrentan entre sí al azar (sorteo) compitiendo todos, al menos, una vez. Durante estos debates el jurado externo a la asignatura (contamos para ello con miembros del Aula de Debate UMA) realiza sus anotaciones y puntúa según su hoja de evaluación, la cual incorporamos a continuación, en la que se valora tanto la contundencia de las argumentaciones, la corrección de las evidencias o soportes bibliográficos, así como el uso del lenguaje verbal y no verbal.

Tabla 1. Ítems de evaluación del debate académico

Fondo (20 puntos)		Calificación	
		A Favor	En Contra
Argumentación (15 puntos)	Profundidad de los argumentos (2 puntos)		
	Construye sus argumentos con procedimientos lógicos (2 puntos)		
	Sus argumentos están evidenciados (2 puntos)		
	Sus argumentos son persuasivos (2 puntos)		
	Sus argumentos están adecuados al debate (2 puntos)		

Evidencias (5 puntos)	Rigor de evidencias (2 puntos)		
	Relación de evidencia y argumento (2 puntos)		
	Diversidad de evidencias (1 punto)	/20	/20
Forma (30 puntos)			
Forma interna (15 puntos)			
Discurso (15 puntos)	El discurso incluye todos los argumentos mencionados (4 puntos)		
	Línea argumental clara y definida (4 puntos)		
	Elaboración de un discurso cohesionado (2,5 puntos)		
	Su turno ha sido empleado como correspondía (1 punto)		
	Utiliza exordios apropiados (1 punto)		
	Su discurso es persuasivo (2 puntos)		
Forma externa (15 puntos)			
Equipo (5 puntos)	Actitud adecuada durante el debate (1 punto)		
	Equilibrio entre los miembros del equipo (1 punto)		
	Cohesión del equipo (1 punto)		
	Concesión de la palabra (1 punto)		
	Agilidad y claridad en las respuestas (1 punto)		
Lenguaje no verbal del equipo (10 puntos)	Naturalidad y expresividad (2 puntos)		
	Dominio del espacio (2 puntos)		
	Contacto visual (0,5 puntos)		
	Dominio de voz y silencios (0,5 puntos)		
	Utiliza correctamente el lenguaje no verbal (5 puntos)		
		/30	/30
		/50	/50
Mejor orador:			

En consecuencia, los equipos clasificados para la semifinal son aquellos con mayor puntuación, independiente de si ganaron o perdieron sus debates. Los equipos semifinalistas debaten siguiendo el orden habitual, esto es, el primero contra el cuarto y el segundo contra el tercero, clasificándose esta vez aquellos equipos vencedores en sus correspondientes debates. Por último, solo queda la fase final, con dos únicos equipos, terminando un solo vencedor. Para premiar el esfuerzo de quienes llegan a la final del torneo, a los dos puntos (sobre los diez de la evaluación total) otorgados por participar, se suma un punto extra de otras a actividades programadas, de las cuales quedan liberados, aunque deben subir a la plataforma virtual de la asignatura un documento escueto con las argumentaciones a favor y en contra con las que han ganado el debate (León y Baena, 2015).

RESULTADOS

Tras analizar los resultados, los datos que hemos obtenido son determinantes: el primer año en el que se implantó la actividad (2011/2012), un 93% de alumnos aprobaron la asignatura. Los porcentajes de aprobado se mantienen constantes y nunca llegan a rebajar el 85%. Las calificaciones son también muy positivas pues el 78% de los participantes en el torneo obtiene un Notable o más (38% Notable; 40% Sobresaliente). Así mismo, si comparamos la media de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que no participan en el debate y aquellos que sí observamos que los 6,5 puntos de los primeros se elevan a 7,8 puntos en los segundos, una diferencia realmente llamativa.

No tenemos duda al respecto. El debate como herramienta de aprendizaje cooperativo en la educación superior constituye una estrategia útil para la mejora del aprendizaje, al contribuir no solo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante como ciudadano reflexivo y crítico (Rodríguez, 2012).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante siete cursos académicos hemos comprobado que la actividad no solo es sostenible, sino que, tras la primera vez que se desarrolla, la flexibilidad que la caracteriza permite una retroalimentación que la mejora continuamente, ya sea desde la percepción del docente, o de los propios alumnos, los cuales expresan su opinión mediante encuestas de calidad y satisfacción respecto a la actividad.

Al tratarse de una actividad de coste cero, en la que la única inversión es temporal, podemos confirmar que la sostenibilidad depende exclusivamente del docente y que los resultados incitan a la continuidad.

Respecto a la transferibilidad a otros contextos y las recomendaciones pertinentes para su aplicación, lo único que diferencia a una disciplina de otra es la temática y no existen otros impedimentos que puedan dificultar su correcto desarrollo en cualquiera de los contextos académicos, pues la mecánica y regulación es la misma, sin que esto suponga un perjuicio para ninguna materia o nivel educativo; por el contrario, induce a los alumnos a una preparación propia que puede descargar la amplitud del temario, dado que la formación que se precisa para el debate es probablemente más detalla y profunda que proporcionada en el marco lectivo, además siempre es el propio alumno, quien busca, elabora y desarrolla el tema junto a sus compañeros.

En suma, el debate favorece el aprendizaje a partir del desarrollo de varias competencias fundamentales (Esteban y Ortega, 2017):

1. Como grupo: trabajo en equipo, selección de fuentes y articulación del discurso, apoyado en la argumentación y la retórica. Los estudiantes desarrollan con esta metodología su capacidad investigadora, al necesitar ideas y argumentos para apoyar sus posturas. Así, previo al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado las intervenciones. Debatir en el aula como forma de aprendizaje significativo implica reuniones previas preparatorias (con guía del docente si lo necesitan) en las que se ponen de manifiesto el valor de la cooperación para conseguir un fin común.
2. Como individuos: Autonomía, capacidad de transmisión de ideas, mejora de la comunicación oral y respeto a pensamientos diferentes, así como la capacidad de cuestionar ideas preconcebidas. No se trata de fomentar la competencia entre equipos con visiones antagónicas. Si la universidad es un espacio para crear y pensar, más allá de la transmisión de conocimiento, el debate permite al estudiantado improvisar, predecir los postulados contrarios y tomar la iniciativa.

El fin perseguido es múltiple: el trabajo en equipo, la labor de documentación, la construcción de argumentos y la defensa convencida de los mismos siguiendo un protocolo de turnos, tiempos y respeto, sin perder fuerza en cada una de las intervenciones, pues el objetivo es persuadir al jurado (Goleman, 2006).

La formación dada y recibida en las aulas debe tener un valor social y público. Debemos concebir al estudiante no solo como un contenedor de datos y conocimientos teóricos, también, y muy especialmente como ciudadanos con habilidades para reflexionar sobre cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales de nuestro pasado y nuestro presente, capaces de mirar al futuro con

la seguridad de haber adquirido una formación sólida y no memorística (Dias, 2014). El debate demuestra que cualquier argumento puede ser cuestionado y eso fomenta el pensamiento crítico y abierto y, en definitiva, una educación más completa. La reflexión es lo que conecta al aula con el mundo (Morin, 2001). Las personas que se forman con el debate no solo desempeñarán dignamente un trabajo, también desarrollarán conciencia social, en cuanto al respeto de opiniones diversas y construcción de las propias.

La mejor definición de lo perseguido con esta actividad la resume Pericles en su juiciosa frase: «El que sabe pensar pero no sabe expresar lo que piensa está al mismo nivel del que no sabe pensar».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, M. (2014). *GRUPO GORGLAS: Enseñar a debatir*, Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*. (pp. 131-156). Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EDUTECH, Revista electrónica de tecnología educativa*, 23. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero.pdf>
- Campo, M. (2011). *¿Por qué los profesionales no comunicamos mejor? Los siete pecados capitales del mal comunicador*, Madrid: RBA.
- Dias, J. (2014). Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. *Dilemas y Debates* 1(1), 12-19.
- Esteban, L. y Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (2017)*, Sevilla: Universidad, 48-52. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/64625/Debate%20como%20herramienta%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, Paulo; Faundez, Antonio (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Xàtiva: Ediciones del Crec.
- Goleman, Daniel (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairos.
- León, M. y Baena, J. (2015). El arte de la palabra. Un método educativo a partir del debate académico universitario. *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Com-*

petitividad. CINAIC octubre. 2015. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10674/CINAIC_2015_submission_173.pdf?sequence=1

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, 493-503. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>

HISTORIA DE LA MÚSICA DURANTE LOS SIGLOS XVI-XVII. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

RICARDO LARGO MARTÍN

(IES Juan de Lucena, Toledo)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.32

INTRODUCCIÓN

Tomando como referencia la definición dada por March Bloch de fuente histórica que reza “documento histórico será toda huella del ser humano que tras perdurar en el tiempo haya llegado hasta nosotros en condiciones de ser interrogado por el historiador” nos proponemos llevar al aula una propuesta didáctica que utilice la música como elemento guía e instrumento pedagógico para la enseñanza de la historia de los siglos XVI y XVII. Esto nos permitirá cumplir un doble objetivo: por un lado un cambio metodológico en la acción pedagógica directa, dónde trataremos de aproximarnos a la música como expresión cultural en la sociedades modernas y, en segundo lugar, potenciar el estudio activo en el alumnado. Esta disciplina promueve el estudio sistemático e interdisciplinario de tecnologías constructivas, pinturas, iconografía decorativa, emplazamientos arquitectónicos, contextos funerarios y ámbitos topográficos de circuitos ceremoniales.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Comenzaremos la presentación de esta propuesta didáctica, con una breve reflexión de la metodología o cambios metodológicos que queremos aplicar. Dentro de la tradicional secuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta puede ser dividida en tres pasos diferentes: comprensión, memorización, recuerdo, completando este sistema con una actividad que nos permitiera evaluar de manera objetiva el estudio, por parte del alumno, de los contenidos dados durante la uni-

dad didáctica. Sin querer elevar a crítica esta propuesta de la secuencia pedagógica anteriormente dicha, si consideramos que debe ser implementada, a fin de que muchos elementos más puedan ser evaluados y tenidos en cuenta, tales como las competencias clave, las destrezas y habilidades propias del ámbito académico de las ciencias sociales.

Así podemos añadir nuevos conceptos a los anteriores que evolucionen en estrategias diferentes:

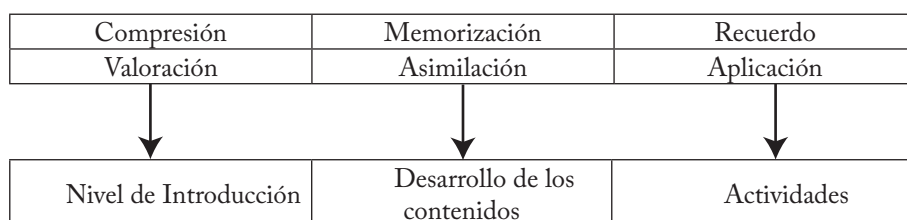


Figura 1. Secuencia siguiendo las competencias clave en Educación Secundaria

En el primer nivel podemos ver Compresión/Valoración, en este sentido la fase de introducción en la unidad didáctica debe servirnos para generar una expectativa en los contenidos a desarrollar, pero también en las estrategias que vamos a llevar a cabo, esto nos permitirá crear en el alumnado la sensación de incógnita, que permitirá una predisposición positiva ante una nueva unidad. En el segundo nivel Memorización/Asimilación, intentaremos crear una conexión con la realidad, una utilidad futura, esto nos permitirá que el alumno valore los contenidos que está estudiando y trabajando en clase, con lo que el porcentaje de éxito será mayor cuando el alumno comprende y aplica los contenidos que está dando en clase y no simplemente los memoriza. Por último, en el tercer nivel Recuerdo/Aplicación, vamos a trabajar a través de refuerzos activos la aplicación de los contenidos dados, esto nos permitirá llevar al aula la aplicación de las competencias claves que quedaron reflejadas en directriz europea del 2006, que debían ser base para construir todo el proceso de enseñanza-aprendizaje así como su futura evaluación.

PRIMER NIVEL COMPRESIÓN-VALORACIÓN

Los Reyes Católicos marcan el inicio de nuestra propuesta, aunque el punto inicial se encuentra en Italia, nuestra propuesta se centrará en España, pero sin aislarla del resto de realidades políticas, sociales y culturales, pues un síntoma de la modernidad es sin duda el fin del aislamiento político y cultural junto con la aparición de lo que hoy llamamos política internacional.

Pero obviamente tenemos que hacer un estudio previo de como la música se convierte en reflejo de la ruptura entre la sociedad alto medieval y la sociedad moderna y humanista que surge a finales del siglo XV.



Imagen 1. Detalle del Pórtico de la Gloria. Maestro Mateo

La música medieval era un cántico y alabanza a Dios, único elemento rector de la realidad que rodea al ser humano, por eso toda esa realidad que ha sido creada por Dios para disfrute de su criatura preferida se explica a través de él. La música instrumental en canto monódico o como popularmente se conoce gregoriano solo se escucha en las Iglesias, en las horas litúrgicas y solo puede estar dedicada a la divinidad, como decía San Agustín “*quién canta, reza dos veces*”. Todo eso cambia cuando a finales del siglo XIV, cuando surge el “Ars Nova” tratado publicado por Philippe de Vitry en 1320 aprox. En la Italia de los mecenas, en las ciudades del norte de Italia como Florencia, Milán, Verona, surge un nuevo estilo de polifonía como queda registrado en el Códice Vaticano, Rossi 215, fuente más antigua de polifonía italiana. En esta nueva centuria podemos advertir que las posibilidades de la música han aumentado tan maravillosamente que parece que hay un arte nuevo. Ahora los instrumentos no están entre las manos pétreas de los santos y ancianos del Apocalipsis para cantar las alabanzas del creador, ahora la música está hecha a medida del ser humano, se pone en manos del ser humano, para servir al ser humano, tanto para agrandar el placer de los sentidos, como para servir a los propósitos más mundanos de la política autoritaria de los príncipes, que entendieron de Maquiavelo, que la corona no te da un imperio.

Una de las características más importantes es el uso de la polifonía, ya sea en música vocal, instrumental, religiosa o profana, la polifonía será la textura de todas

las obras renacentistas. La polifonía es una técnica de composición que surgió en la Edad Media y consiste en varias voces o melodías que suenan simultáneamente, todas con la misma importancia (se busca el equilibrio y la armonía entre las voces). El número de las voces será variable pero el modelo a seguir, considerado como el más perfecto, será una polifonía a cuatro voces o melodías: Soprano, contralto, tenor, bajo. La técnica polifónica va desde la más simple en la que las voces van al mismo ritmo, pronunciando las mismas palabras, hasta las más complejas en las que las voces tienen distinto ritmo, cantan diferentes palabras al mismo tiempo, y usan la imitación, entrando una detrás de otra imitando lo que ha hecho la anterior. La polifonía afectó a los instrumentos siendo los más importantes aquellos que son polifónicos: órgano, clave, laúd, vihuela, arpa, etc. Además, los melódicos empiezan a construirse por familias para abarcar un mismo timbre todas las voces así la familia de la flauta (soprano, contralto, tenor, bajo,), la familia de la viola, la del violín, etc. El ritmo depende del tipo de música a veces es libre porque depende del texto (motete, madrigal, etc.), otras medido como el villancico la música de danza, etc.

Pero obviamente la jerarquía eclesiástica no iba a gustarle este hecho, el propio Juan XXII tronaba contra el nuevo estilo y forma que buscaba nuevas notas “*manoseaba la medida de los tempora*” prefieren inventar su propia música en lugar de interpretar la antigua.



Imagen 2. Detalle de El Jardín de las Delicias. El Bosco. Museo Nacional del Prado

El Infierno musical, por la importante presencia que tienen estos instrumentos a la hora de torturar a los pecadores que se dejaron llevar por la música profana. El arpa, el laúd y el órgano de manivela, convertidos en instrumentos de suplicio y rodeados de condenados que cantan del castigo del pecado carnal. Instrumentos bíblicos de alabanza al Señor, olvidados en vida por los pecadores. Recuerdos de la armonía del paraíso.

SEGUNDO NIVEL MEMORIZACIÓN-ASIMILACIÓN

La propuesta didáctica que estamos presentando está dirigida a alumnado de 3º ESO según normativa vigente. Durante las diferentes sesiones lectivas seguiremos el siguiente guion:

Humanismo y Renacimiento

1. Las características del Humanismo
2. Polifonía
3. Momento de cambio: reforma protestante
4. La política imperial castellana
5. Absolutismo y crisis
6. El barroco

No podemos olvidar en la historia de España el impacto que tuvo el descubrimiento de un nuevo mundo, que cambió radicalmente la concepción del mundo a nivel geográfico, pero también social, cultural, religioso y obviamente político. Analizando la historia de las culturas precolombinas y las demostraciones artísticas y musicales, podemos dividirlo en tres ámbitos:

- a. Fiestas y celebraciones
- b. Ritual Sacro
- c. Cantos de carácter épico-legislativo

Al realizar un estudio de las manifestaciones artístico-musicales de las civilizaciones mesoamericanas, incluso debido a la complejidad de no existir un registro de composiciones y autoría como ocurre en Europa, esto hace que el estudio de la música precolombina se convierta en un verdadero estudio etnográfico de una sociedad, nos puede servir de gran ayuda la gran variedad de instrumentos musicales que podemos encontrar en el Museo de América de Madrid, su cantidad y calidad en la oferta de producción está asociada a una amplia demanda lo que nos lleva inexorablemente a concluir en la importancia social que tales objetos y sus producciones sonoras tuvieron en esas culturas,

gracias a los cronistas hispanos han llegado hasta nosotros los ceremoniales incaicos, las fiestas litúrgicas, perfectamente organizadas y donde la música tenía un lugar predominante.



Imagen 3. Chalchiutlicue. Diosa de la lluvia



Imagen 4. Ueuecoyotl. Dios de la danza.

Si el siglo XV, es el cambio hacia un nuevo arte marcado por la polifonía, el siglo XVII, está marcado por la crisis económica que se va a extender por toda Europa. Es un periodo de crisis también marcado por enormes cambios que van a transformar Europa de forma definitiva y permanente, la pérdida de hegemonía de España en Europa en 1648 con la firma del tratado de Westfalia, la aparición de tres sistemas políticos, el absolutismo francés, el parlamentarismo inglés y la República en Holanda. La nueva guerra moderna, marcada por el elevado número de víctimas que conlleva y la aparición y enriquecimiento de la burguesía que apela a ocupar un poder que la vieja nobleza le niega, irán configurando un mundo totalmente diferente al que conocíamos anteriormente. Obviamente estos cambios se van a materializar en todas las esferas del ser humano. La Contrareforma católica utilizará la música como producto de estos fines, una estética expresiva y teatralizante, profusión en el uso de la ornamentación, dramatismo, uso de la pompa y esplendor en los espectáculos litúrgicos con fuertes contrastes sonoros.

A diferencia del Renacimiento, en el barroco, la música no trata de servir sin más a la palabra, sino de sobrepasarla, de contarla “afectivamente”. La sociedad tripartita puede ser perfectamente identificada por “su música”; la monarquía y el clavecín; la monarquía absoluta, ilustrada por el rey sol, es el centro de una corte de privilegiados y aduladores cuyas aspiraciones no pasan de superar los días rodeados de un nivel de vida que consiguen gracias al trabajo de muchos. Esta situación les irá alejando de la realidad de sus compatriotas, aislándose en las palacios y salones de mármol. Esto irá provocando que la población campesina y ahogada en la miseria comience a acumular rencor, odios hacia la nobleza y monarquía y que estalle en las revoluciones burguesas del siglo XVIII. La burguesía con el violín; muchos valores del siglo anterior se deterioraron o desaparecieron. Las intransigencias en las costumbres y en las formas de vida dieron lugar a una sociedad donde se persiguió a las minorías como forma de resarcir sus malogradas conciencias. La vida cotidiana estuvo dominada por las apariencias y por el rechazo y aversión al trabajo. El ocio, en cambio, constituía una especie de deseo supremo. En esta referencia, la ópera se convirtió en el símbolo de la nobleza y la alta burguesía de los tiempos, pero a la vez en la materialización de la música barroca.



Imagen 5. Fiesta en un palacio barroco. Boceto escenográfico para ópera de Farinelli. Francesco Baltaglioli. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. 1750¹.

La ópera se convierte de esta manera en la suma de teatro, música y poesía y en la materialización musical del siglo XVII.

RESULTADOS

Para llevar esta propuesta didáctica al aula, primero tenemos que asegurarnos que el espacio dispone de todos los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades, igualmente el uso del aula de música o contar con la participación de los profesores de dicho ámbito académico. Durante el desarrollo de clases se ha podido demostrar que el alumnado reacciona de forma mucho más activa a las actividades propuestas, que el aprendizaje se realiza de forma mucho más eficaz y, sobre todo, se ha podido comprobar una mejora significativa de las habilidades y destrezas como la comprensión, la capacidad de razonar y buscar relaciones multicausales ante los hechos históricos. Conviene igualmente tener en cuenta que no todos los alumnos percibirán la unidad didáctica de igual manera, pero también podremos dar una respuesta mucho más acertada aquellos alumnos disruptivos que adolecen de motivación ante cualquier propuesta diferente, añadir que

1 Francesco realiza esta obra de escenografía para una ópera de Farinelli, en la corte de Fernando VI, quedando el monarca y el público tan entusiasmado por la gran escenografía que recibió como condecoración la cruz de Calatrava.

este hecho también le vamos a encontrar en alumnos con resultados académicos muy buenos, pero que están acostumbrados a un sistema de aprendizaje muy tradicional basado en la memoria y que reaccionan mal ante cualquier cambio metodológico que les pueda suponer una pérdida de esa zona de confort que les garantiza altas notas, pero no potencia en ellos nada más de ciertas y reducidas habilidades, en estos casos solo hay que tener algo de paciencia, puesto que en el momento que los alumnos entienden la nueva metodología y se acostumbran a ellas, la aceptan e incluso la prefieren, puesto que les deja mayor autonomía en el trabajo, una actitud más activa y sobre todo poder comprobar unos resultados más factibles que las simples notas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, G. (1986). *Historia Universal de la Música*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bukofzer Manfred, F. (2009). *La música en la época barroca*. Madrid: Editorial Alianza Musical.
- Gudemos, M. (2010). *La música en la América precolombina* Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/la-musica-en-la-america-precolombina/>
- Reese, G. (1995). *La música en el Renacimiento*. Madrid: Editorial Alianza Musical.
- Zaballa, L. (2017). Vitoria, Grocio y el origen del derecho internacional. *Oficina de análisis y previsión*, 10, 1-5 (En línea). Recuperado de: www.exteriores.gob.es

IMÁGENES DEL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑA Y MÉXICO

ANA I. IRIGOYEN BUENO

(Patrimonio Inteligente, Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.33

INTRODUCCIÓN

En Didáctica de las Ciencias Sociales se están produciendo, en los últimos años, trabajos que indagan sobre los conocimientos históricos que se adquieren en la Educación Secundaria y el Bachillerato (Gómez Carrasco, 2014; Egea y Arias, 2015; Sánchez Ibáñez y Martínez Nieto, 2015; Mugueta Moreno, 2016). Las conclusiones a las que se están llegando transmiten la visión de un panorama francamente mejorable pues lo que predomina son los estereotipos. Por tanto, creemos que es interesante conocer de qué modo se adquieren los contenidos en Historia y a este respecto nos vamos a fijar en uno de los medios fundamentales de transmisión en la enseñanza: los libros de texto. Para ello, hemos elegido un tema donde los clichés son frecuentes: el descubrimiento y la conquista de América.

Más allá de trabajos de investigación, centramos nuestra atención en la forma de cómo se narra este episodio en los currículos de los centros educativos, concretamente en los de Educación Secundaria. En España, durante la época franquista, se tendió a mostrar como una hazaña, alcanzando su máxima expresión en la “leyenda rosa”, que establecía una imagen heroica de los españoles y que está impregnada de un fuerte componente católico y nacional. Este sentimiento de identidad nacional se trasladó a los centros manipulando el discurso histórico. La situación comenzó a cambiar con la llegada de la democracia, de tal manera en los currículos se intentó aportar una imagen neutra de los distintos sucesos históricos. Además, con motivo de la celebración del V Centenario se tendió a eliminar la visión eurocentrista y

se comenzó a hablar de “encuentro” más que de “descubrimiento”, aunque es este último término el que sigue dominando en nuestro país.

Por lo dicho hasta ahora, es fácil pensar que el caso que nos ocupa es uno de los temas en los que mejor se puede apreciar el fuerte componente ideológico contenido en los currículos. Partiendo de la importancia de trabajar la “relevancia histórica” como uno de los elementos del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), y entendiéndola como aquello que nos lleva a interrogarnos sobre qué y quién debe ser recordado, debemos tener en cuenta que es el currículo oficial es el que marca las pautas a la hora de decidir qué es y que no es relevante desde un punto de vista histórico. Esto nos lleva a reflexionar sobre por qué se recuerdan unos hechos y otros se olvidan, y de qué forma influirá esto a los ciudadanos del mañana. Sea como fuere, el tema dedicado al descubrimiento y la conquista de América está incluido en el temario de Secundaria de los libros de texto españoles, así como en diferentes países latinoamericanos.

El objetivo principal de este trabajo es indagar sobre la visión histórica que se propone en los libros de texto de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria en torno al descubrimiento y la conquista de América, a través de análisis de las imágenes con un estudio comparativo con manuales mexicanos. Se cuenta con una muestra de muestra de siete libros españoles y dos mexicanos. Se realizará una indagación que nos permitirá valorar el enfoque dado a este acontecimiento en la enseñanza. Para ello se han formulado los siguientes objetivos:

- Analizar, a través de las imágenes, el discurso mantenido a la hora de narrar los hechos y procesos históricos vinculados a este tema.
- Conocer las dos visiones históricas, partiendo del análisis de las imágenes de los libros de texto tanto de España como de México.
- Diferenciar la tipología de imágenes que muestran los libros de texto (hechos sociales, culturales, políticos, económicos...).
- Analizar el componente ideológico existente en el discurso gráfico.

En última instancia, se trataría de examinar hasta qué punto está vigente la situación que han ofrecido tanto Sánchez Ibáñez y Martínez Nieto (2015) como Gómez Carrasco (2014), según la cual los libros de texto siguen presentando una visión lineal del pasado, que no favorece en el alumnado el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico ni de la capacidad de reflexión y crítica.

METODOLOGÍA, FUENTES E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Debido a lo inabarcable que sería analizar todos los contenidos de la materia de historia en los distintos cursos de Secundaria, este trabajo se centra en la revisión de las imágenes de los textos escolares a la hora de relatar el descubrimiento y la conquista de América comparando libros españoles y latinoamericanos. Este tema sigue siendo objeto de controversia, debido al interés historiográfico que despierta la alteridad (u otredad), en especial en los últimos años con el desarrollo de los estudios subalternos en el ámbito de la historiografía (Guha, 2002), así como la Etnohistoria, todo lo cual conecta con la antigua cuestión de la llamada “visión de los vencidos”. Con estos presupuestos teóricos, se prestará atención a los sustantivos y verbos utilizados, comparando libros de texto españoles con otros de países latinoamericanos. Al respecto, Carretero, Rosa y González (2006, p. 16) advierten que cuando se han realizado análisis comparativos para entender cómo y de qué manera una sociedad mantiene una visión histórica propia, se han obtenido buenos resultados, tal y como se ha hecho con el estudio comparado de textos de historia de Israel y Palestina, realizado por expertos de ambos países (Pingel, 2003).

Se ha optado por un estudio cualitativo a partir del análisis de una muestra de conveniencia seleccionada en base a la disponibilidad de los materiales. Para enriquecer la muestra, se han incluido libros de texto de dos leyes educativas: LOE (Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006) y LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre de 2013). Igualmente, para hacer posible una comparativa entre la visión española y la de países americanos, se ha optado por emplear libros de texto de México. En este punto hay que precisar que no se ha podido mantener una correspondencia entre el nivel de curso. En cualquier caso, creemos que no es un elemento que afecte demasiado al estudio, dado que el objetivo principal de este trabajo es el análisis del discurso nacional y no tanto el nivel cognitivo de la narración. La intención ha sido tratar de conocer una situación, en este caso, el tratamiento de los contenidos históricos sobre el descubrimiento y la conquista de América a través de un proceso de investigación inicial que puede dar pie a trabajos más exhaustivos que profundicen en esta temática.

La muestra que se ha analizado consta de los siguientes libros de texto:

1. Albet Mas, A., Benejam Arguimbau, P., García Sebastián, M., y Gatell Arimont, C., (2013). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevo Demos*. Barcelona: Vicens Vives.

2. Granda Gallego y Núñez Heras (2011). *Ciencias sociales, Geografía e Historia*. Zaragoza: Luis Vives.

3. Burgos Alonso, M., y Muñoz-Delgado Mérida, M. C. (2012). *Ciencias sociales. Geografía e Historia, 2.º ESO*. Libro del alumno. Madrid: Anaya.

4. Carrasco, C. et al. (2012). *Ciencias sociales. Geografía e Historia, 2.º ESO. Libro del alumno*. Madrid: Oxford University Press España.

5. Ayén Sánchez, F. J. (2015). *Inicia Dual Historia. 3.º de la ESO. Libro del alumno*. Madrid: Oxford University Press España.

6. García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., y Riesco Roche, S. (2015). *Geografía e Historia, 3.º ESO*. Barcelona: Vicens Vives.

7. Marín, Rosa (Dir.). (2015) *Geografía e Historia. Mochila ligera, 3.º ESO*. Madrid: Edición Santillana.

8. Alatorre Reyes, D. et al (2010). *Historia. Material complementario, Sexto Grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

9. Garrido, F. (2001). *Historia, Cuarto Grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

Para lograr nuestros propósitos, se ha diseñado un instrumento de análisis que consta de una tabla que contiene diez campos, a partir de la clasificación propuesta por Casablancas (2011). En ella se recoge la información de las imágenes relacionadas con el descubrimiento y la conquista de América y para su explotación se ha diseñado en una base de datos ACCESS.

Tabla 1. Instrumento de recogida de información de las imágenes relacionadas con el descubrimiento y la conquista de América (1492)

Referencia bibliográfica (libro de texto)	Unidad/Tema	Categoría	Página/s	Localización	Tipología	Función	Pie de Imagen	Personajes	Descripción

En primer lugar, se muestra la referencia bibliográfica del libro en cuestión y se indica en el siguiente campo la unidad o el tema en el que se incluye el contenido relativo al descubrimiento o la conquista de América. Las opciones del campo categoría son: “descubrimiento” y “conquista”. En el campo páginas se indica el número de la página en la que se encuentra la imagen analizada. Las opciones del apartado de localización son: Apartado introductorio; cuerpo central del texto; texto complementario/márgenes; actividades.

Las opciones del apartado tipología son: cuadro, mapa, grabado, fotografía y diseño gráfico, mientras que las opciones del apartado función son: estética, explicativa, informativa y comprobadora de conocimientos. Posteriormente, en el campo pie de imagen se indica el texto que acompaña a la imagen (en caso de que lo hubiese) y en el campo personajes se indican los nombres de las figuras representadas. Por último, en el campo de descripción se comenta de forma general que aparece representado en la imagen.

RESULTADOS. LAS IMÁGENES DE LA CONQUISTA

La lectura de imágenes nos permite también analizar los significados históricos que estas pueden suscitar. Señalan Carretero y González (2008) que, según Wineburg, se pueden distinguir entre dos formas de enfrentarse ante una imagen; mientras que los expertos tienden a contextualizar la información proveniente de otras fuentes, los estudiantes interpretan la imagen de una forma más literal, relatando lo que ven, con lo cual es un estudio más pobre en el cual no suelen percibir errores como anacronismos. Realizan lecturas más directas y descontextualizadas, sin ir más allá; es un tipo de acercamiento ingenuo al pasado que se traduciría en una creencia implícita de que no es relevante quién fue el autor de las pinturas y los textos, ni cuándo fueron realizados ni en qué contextos o con qué intencionalidad porque en realidad el pasado es lo que pasó allí, es lo que muestra la imagen o relata un testigo.

Según Carretero y González (2004), se debe tener en cuenta que, tal y como afirma Prislei (2003), las imágenes son productos históricos que, a su vez, crean la historia. El lector (en este caso, el estudiante) construirá una imagen de los hechos basándose en las representaciones que encuentre, y generalmente, considerará que lo que ve es lo que sucedió, no se detendrá en reflexionar, ni dudará sobre la veracidad de la imagen, que no deja de ser más que una interpretación del pasado construida de esa forma por algún motivo; esta falta de contextualización es la que se debe tomar en consideración a la hora de seleccionar las imágenes contenidas en los libros de textos. Algunas investigaciones recientes en didáctica de la Historia (Valls, 2001) señalan que el aumento de las imágenes en los manuales y libros de texto –en los que ocupan alrededor del 50% del espacio textual– no se ha acompañado de un adecuado tratamiento historiográfico y didáctico (Carretero y González, 2008).

Que las imágenes son un recurso didáctico fundamental para la formación histórica está fuera de toda duda (Gómez y López, 2014: 18). Sin embargo, se ha constatado que a menudo su presencia en los libros de textos es meramente estética (Miralles, Gómez y Arias, 2013). No obstante, hay que superar el carácter

complementario que pudieran tener las imágenes, por lo que es interesante analizar los aspectos identitarios y culturales que encierran. De esta manera, se pretende estudiar las imágenes que acompañan la narrativa sobre el descubrimiento de América para determinar cómo influyen en la interpretación que se da sobre este acontecimiento, el cual se apoya en diversas “invenciones” pictóricas. Se debe guiar a los alumnos a la hora de interpretar las figuras pictóricas, ya que deben ser capaces de entender que las imágenes suelen ser reconstrucciones del pasado y que en su elaboración se esconden intereses ideológicos, políticos, sociales... Se les debe dotar de todas las herramientas necesarias para que desarrollen una actitud crítica a la hora de estudiar el pasado.

Tras analizar los temas dedicados al acontecimiento, podemos observar cierta homogeneidad en las imágenes incluidas junto a los contenidos. El total incluye 155 imágenes en 8 temas.

Tabla 2. Aparato gráfico del tema “El descubrimiento y la conquista de América” en los libros de texto españoles y mexicanos

Tema	Número de imágenes
Tema 9: “Los grandes descubrimientos geográficos: el imperio americano”	25
Tema 11: “La era de los descubrimientos”	20
Tema 7: “La Edad Moderna. Los descubrimientos geográficos”	8
Tema 9: “El inicio de la Edad Moderna”	6
Tema 2: “Los Reyes Católicos y las grandes exploraciones”	14
Tema 11: “La época de los grandes descubrimientos geográficos”	23
Tema 9: “La Edad Moderna, una nueva era”	21
Lección 5: “Descubrimiento y conquista. Cristóbal Colón llega a América”	11
Lección 6: “Descubrimiento y conquista. La conquista de México”	10
Lección 1 “La Conquista y la Colonia”	17
TOTAL	155

Se da una alta presencia de mapas, tanto para ilustrar las rutas de navegación como para indicar la situación geográfica de las civilizaciones precolombinas. No suelen aparecer retratos de individuos concretos; en este caso, los representados suelen ser Cristóbal Colón, Américo Vespucio, Vasco de Gama, Hernán Cortés y Moctezuma, que son los únicos que aparecen en más de un manual español. Figuras como la de Bartolomé de las Casas, Enrique el Navegante, Francisco Pizarro, Pedro de Alvarado y Juan Sebastián Elcano solo aparecen en alguno de los libros analizados, y no en el cuerpo principal, sino en los márgenes o ilustrando alguna

actividad. Esto refuerza lo analizado a través de los contenidos donde se repetían los mismos nombres propios, omitiendo a otros protagonistas del acontecimiento y dando mayor peso a las figuras de Colón o Cortés, y siendo Moctezuma el único nombre propio amerindio que encontramos. Una prueba de esta falta de identificación a los indígenas como personajes históricos la encontramos en el libro dirigido por Marín (2015, p. 239), donde se incluye la imagen de un indígena individual; sin embargo, a diferencia de los citados anteriormente que van acompañados de un pie de imagen que indica su nombre, en este caso se indica en el pie “el inca” sin personalizar la figura. Señalan Egea y Arias (2015: 14) en su estudio sobre los conocimientos históricos que tienen los universitarios, que casi un tercio de ellos reconocieron la figura trascendental de Colón, en tanto que sólo un escaso 5 % hizo referencia a la población indígena. ¿Se podría decir, en lo respecta a los libros de textos españoles, que estos resultados estarían condicionados con los distintos tratamientos que se dan a unos y otros?

De igual importancia sería analizar las imágenes en las cuales aparecen representados de forma conjunta conquistadores y conquistados. La imagen por excelencia del “encuentro entre dos mundos” es el grabado de Theodore de Bry de 1594 que muestra la llegada de Colón a la isla de Guanahani.



Imagen 1. Primer desembarco de Colón: Guanahani 12 de octubre de 1492.
Grabado de Theodor de Bry. Fuente: Garrido, 2001, p. 49.

Esta imagen incluida en varios libros (Albet Mas, Benejam Arguimbau, García Sebastián, y Gatell Arimont, 2013; García Sebastián, Gatell Arimont y Riesco Roche, 2015; Garrido, 2001) resulta bastante significativa por los rasgos atribuidos a los grupos protagonistas. Por un lado, se representa a Cristóbal Colón ataviado con la ropa cortesana de la época y acompañado de dos soldados, dando sensación de abundancia, de poder, su figura es la protagonista de la imagen, se muestra superior al grupo de indígenas que aparecen representados con los cuerpos semidesnudos (mostrando carencia) y ansiosos por agasajar a los recién llegados con objetos de valor. Es la representación de la civilización frente a la barbarie. Se debe tener en cuenta que esta imagen de indios “salvajes” es bastante común en las imágenes incluidas en los libros de texto, donde el hecho de representarles sin ropas refuerza esa concepción de que eran seres primitivos, inferiores a los que era necesario civilizar siguiendo la teoría aristotélica de la esclavitud natural y el predominio de lo superior sobre lo inferior. Este primitivismo se interpreta igualmente como un mundo perverso, alejado de la moral lo cual se manifestaba en las prácticas religiosas de los indígenas como los bailes de máscaras “emperadores y sacerdotes consideraban los sacrificios humanos y los bailes de máscaras como la mejor forma de congraciarse con los dioses” (García Sebastián, Gatell Arimont y Riesco Roche, 2015, p. 236)

Frente a esto, se suele representar a los indígenas sometidos a la figura del emperador como se puede observar imágenes incluidas en varios libros (Albet Mas, Benejam Arguimbau, García Sebastián, y Gatell Arimont, 2013, p.154; Carrasco et al., 2012, p. 186; García Sebastián, Gatell Arimont y Riesco Roche, 2015, p.236) que aparece ataviado con ricos ropajes que dejan clara su superioridad y carácter divino, frente a sus súbditos que muestran un aspecto más deteriorado y sumiso ante él. Solo en un libro aparece la figura del rey inca Atahualpa, representado en una imagen de forma esplendorosa, ostentosa ya que transmite una sensación de poder; tras él se encuentran una gran cantidad de súbditos rendidos ante su rey (Carrasco et al., 2012, p. 186). Frente a todos ellos, vemos a Pizarro ataviado como un soldado y a un fraile que representaría la conquista espiritual de los indígenas. En este mismo manual, en la misma página, se representa el encuentro entre Hernán Cortés y Moctezuma; el emperador azteca parece sentado en su trono y tras él se encuentran sus súbditos que parecen actuar como intérpretes; Cortés cuenta con su propia traductora, que sería la Malinche; sin embargo, no se hace mención a su figura. Se puede apreciar claramente una distinción entre los ropajes indígenas y los europeos, fortaleciendo el concepto de que los amerindios eran “diferentes” a “nosotros”. Por el contrario, en los manuales

mexicanos podemos apreciar como la figura del conquistador, en este caso, Cortés, se muestra en una actitud de respeto ante el emperador azteca Moctezuma que le recibe de forma amistosa (imagen 2); hay que destacar la presencia de la Malinche ataviada con indumentaria americana, y también se debe destacar la presencia de los soldados españoles a caballo y acompañados de un perro, quizás para mostrar lo novedoso que resultaba esta imagen. Esta representación, a diferencia de las imágenes presentes en otros manuales, elimina el componente violento de la conquista de México, algo que puede resultar extraño y que podría obedecer a esa “europeización” que señalaba Sebastián Plá (2014).



Imagen 2. Cortés, acompañado de la Malinche, se encuentra con Moctezuma

Fuente: Alatorre Reyes et al., 2010, p. 17.

CONCLUSIONES

Hay que destacar el hecho de que el uso de imágenes en los temas del descubrimiento y la conquista de América se centra en la identificación de unos protagonistas principales. A rasgos generales, tanto en los manuales españoles como en los mexicanos, se pueden identificar una serie de nombres propios claves en el relato como son Cristóbal Colón, Hernán Cortés, o Bartolomé de las Casas. En el caso español, no se suele individualizar la figura de los indígenas dando nombre solo a los conquistadores, por lo que personajes como Moctezuma, Atahualpa o la Malinche no aparecen en el cuerpo del discurso. Al hilo de esto, se distinguen en los protagonistas entre dos colectivos: los conquistadores y los conquistados, pero todo muy matizado por el énfasis puesto en resaltar el carácter nacional. En los libros españoles, las imágenes aluden al espíritu de cruzada, la búsqueda de gloria y el enriquecimiento y se suelen usar imágenes antiguas, y casi no se informa nada de los indígenas. Por el contrario, en los libros mexicanos, hay imágenes creadas *ex profeso*, donde se incide más en el alto valor que tenía la cultura indígena, en contraposición

de los españoles. Lo cual conduce a que en los libros de texto se hace una distinción consciente entre ambos colectivos, lo que propicia que se intente que el alumno los diferencie bien, atribuyendo una serie de características a cada uno de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrasco, C. et al. (2012). *Ciencias sociales. Geografía e Historia, 2.º ESO. Libro del alumno*. Madrid: Oxford University Press España.
- Carretero, M., y González, M. F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de https://historialimagen.files.wordpress.com/2010/03/libro_historia_web.pdf
- Carretero, M., y González, M. F. (2008). *Aquí vemos a Colón llegando a América*. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas”, *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227. Recuperado de https://www.academia.edu/3101675/_Aqu%C3%AD_vemos_a_Col%C3%B3n_llegando_a_Am%C3%A9rica._Desarrollo_cognitivo_e_interpretaci%C3%B3n_de_im%C3%A1genes_hist%C3%B3ricas
- Carretero, M., Rosa, A., y González, M. F. (2006). Introducción. Enseñar Historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://www.histodidactica.es/Sumarios/Carretero.pdf>
- Casablancas, S. (2001). En cuanto a las imágenes en textos escolares. Recuperado de http://www.silvinacasablancas.com/publicaciones/las_imagenes_en_textos_escolares_Silvina_Casablancas.pdf
- Egea, A. y Arias, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. Buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles. *Clio. History and History teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gómez Carrasco, C. J. y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia: Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 17-29.

- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Miralles, P., Gómez Carrasco, C.J., y Arias, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de la información. Una experiencia con el uso de *webquests* en la formación del profesorado de educación primaria. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2) 98-111. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-miralles-gomez-arias/v10n2-mirallesgomez-arias-es>
- Mugueta Moreno, I. (2016). Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior. *Contextos Educativos*, Extra 1, 9-30.
- Pingel, F. (Ed.). (2003). *Contested Past, Disputed Present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung
- Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Tempo e Argumento*, 11, 162-192.
- Prislei, L. (2003). Fotografía y cine. La “lectura” de la imagen en perspectiva histórica. *Entrepasados*, 23, 13-21.
- Sánchez Ibáñez, R., y Martínez Nieto, A. A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clio: History and History Teaching*, 4. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonSanchez2015.pdf>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.

LA NOVELA DE LOS SIGLOS XVI Y XVII COMO FUENTE PRIMARIA PARA EL CONOCIMIENTO DE LA EDAD MODERNA

JOSÉ ANDRÉS PRIETO PRIETO

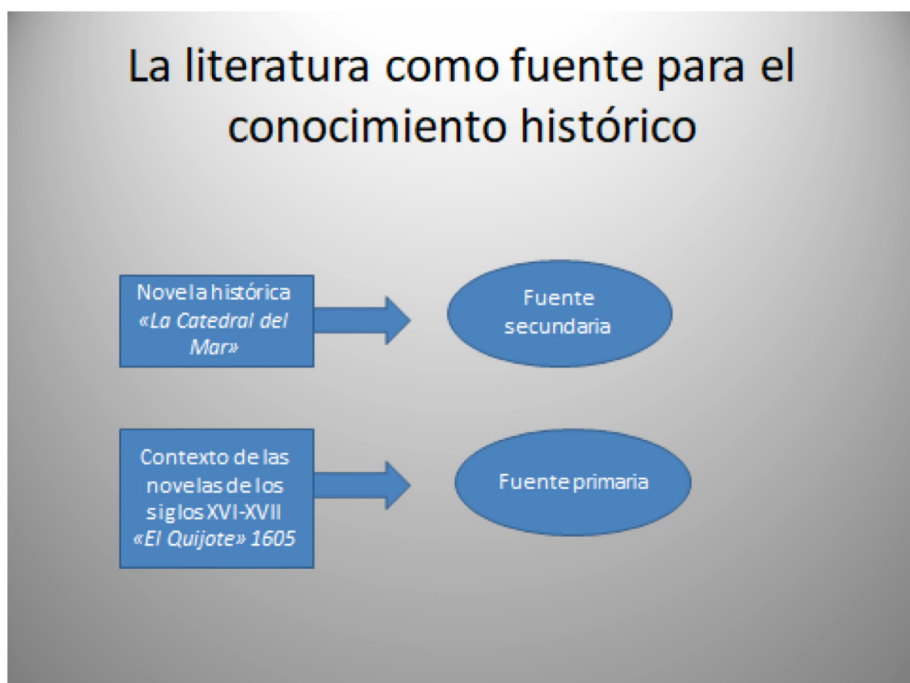
(Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.34

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, el profesor de lengua y literatura y poeta Pedro Marín Pérez, en una conferencia pronunciada para los alumnos de bachillerato de Investigación, durante el ciclo de conferencias que organizó el departamento de Geografía e Historia del Instituto “Francisco de Goya” de Molina de Segura (Murcia), con motivo de la I semana de las Ciencias Sociales, al hablar de Galdós y sus Episodios Nacionales, distinguía tres tipos de novela histórica:

1. La novela histórica actual, creada por autores que apoyándose en una documentación recrean unos hechos muy lejanos a la época del escritor. La novela se convierte en una fuente secundaria.
2. La novela histórica contemporánea a los hechos que se narran: el escritor es contemporáneo o casi a los sucesos que describe y basa el relato en su propia experiencia o en los sucesos narrados de forma oral por las personas que los han vivido; el ejemplo lo encontraríamos en los Episodios Nacionales. Para escribir esta obra Galdós entrevistó a alguno de sus protagonistas o a personas que fueron testigos de los acontecimientos narrados.
3. El propio contexto histórico de las distintas obras. La mayoría de las obras reflejan el contexto y una coyuntura social, política, económica de la época que describen.



De estos tres modelos, este último tal vez sea el que más nos sirva a los profesores de Historia a la hora de utilizar la literatura como recurso didáctico; de este modo la narrativa se convierte en una fuente primaria (Prats, 2001), muy útil para conocer un periodo que nos ocupa, la Edad Moderna.

Hoy en día para un buen aprendizaje de la Historia es necesario que el alumno adquiera, además de las competencias clave, competencias históricas y que aprenda a pensar históricamente- Para pensar históricamente es necesario utilizar las mismas herramientas que los historiadores, es decir las fuentes primarias (Prieto, Carrasco, Miralles, 2011). Trabajar con documentos referentes a la Edad Moderna con alumnos de secundaria es bastante complicado por una cuestión muy sencilla, la paleografía; ya en su tiempo decía Cervantes, en su Quijote, que la letra procesal *no la entendía ni el mismísimo satanás*.

No obstante, este problema lo podemos salvar utilizando textos literarios contemporáneos a los hechos que queremos estudiar. Muchas de las realidades sociales, económicas y políticas de los siglos XVI, XVII y XVIII son muy difíciles de comprender si los sacamos de su contexto histórico. La lectura y análisis de textos literarios, novelas de los siglos XVI y XVII pueden ser utilizadas por el pro-

fesor como una potente herramienta didáctica para que los alumnos comprendan aquellos aspectos tan alejados en el tiempo.

FUENTES PRIMARIAS: LA NARRATIVA DE LOS S. XVI Y XVII

A la hora de trabajar con fuentes literarias de hace cuatrocientos años la principal dificultad que pueden encontrar los alumnos de Eso y Bachillerato es poder comprender aspectos sociales, económicos y políticos, incluso lingüísticos, tan alejados en el tiempo. Sirva de ejemplo un fragmento adaptado de la novela *Viaje a Turquía*, atribuido a Andrés de Laguna –otros autores lo atribuyen a Cristóbal de Villalón. Dicho texto aparece integrado dentro de unos materiales curriculares: “Aprendemos a Investigar: La empatía, medio de aproximación al pasado” en un libro de 2º ESO (LOGSE).

El objetivo de esta actividad, de clara metodología constructivista, consiste en que el alumno se identifique con personas del pasado, en concreto del siglo XVI, para ello propone:

1. Documentarse sobre la época.
2. Detectar y comprender los aspectos de la época que al alumno le puedan resultar más extraños.
3. Imaginar una situación del pasado concreta (el alumno se tiene que meter en la piel de algún personaje) y escribir sobre ella.

Para que el alumno se meta en la piel de un galeote se le ofrece el citado texto (adaptado) del *Viaje a Turquía*:

-¿y qué os daban allí de comer?

-Daban a cada uno 26 onzas de bizcocho, pero si estábamos donde no lo podían tomar, que era tierras de enemigos 20 onzas y una almueza de mazamorra.

-¿Qué es mazamorra?

-Toman la harina sin cerner ni nada y hácenla pan; después aquello hácenlo cuartos y recuécenlo hasta que está duro como piedra y métenlo en la galera. Las migajas que se desmoronan de aquello y los suelos donde estuvo es mazata, que cuando habréis apartado a una parte las chinches muertas que están entre-llo y las pajas y el estiércol de los ratones lo que queda no es la quinta parte...

-¿Y la cama era conforme a la comida?

-Tenía por cortinas todo el cielo de la luna y por frazada el aire. La cama era un banquillo cuanto pueden tres hombres caber sentados y de tal manera tenían de dormir allí que con estar amarrado al mismo banco y no poder subir encima la pierna, sino que había de estar colgado, por si malos de mis pecados sonaba tantico la cadena, luego el verdugo estaba encima con el azote.

-¿Quién os lavaba la ropa blanca?

-Nosotros mismos con el sudor que cada uno manaba de los cuerpos.

-¿Parece que se comen las espaldas en ver cuál debía estar de gente?.

-A eso quiero responder que por la fe de buen cristiano, no más ni menos que es un hormigal. Hormigas las veía en mis pechos, cuando me miraba, y tomábame una congoja de ver mis carnes vivamente comidas de ellas y llagadas, ensangrentadas todas.

En el texto observamos que el último párrafo, donde se habla de las hormigas, pierde el sentido pues se pregunta por la ropa: no la lavaban nunca y por lo tanto, el interlocutor, pues se trata de un diálogo, llega a la conclusión, y por eso pregunta, de que la ropa debía estar llena de “gente”. Como la conclusión final del texto no nos cuadra pasamos a desarrollar un proceso de investigación-acción (Johnson, Johnson y Hocubec, 1999), La Torre, 2004). Elliott (1990), propone el siguiente modelo de investigación-acción:

1. Identificar y clarificar la idea general o el problema
2. Exploración:
 - a. Descubrir los hechos de la situación de la manera más completa posible.
 - b. Explicar los hechos de la situación, generando hipótesis explicativas y comprobándolas. Para comprobarlas será necesario recoger información.
3. Construcción del plan general para comprobar la hipótesis:
 - a. Descripción revisada de la idea general
 - b. Descripción de los factores que se han de cambiar para poder mejorar la situación y las siguientes acciones que se han de emprender.
4. Medidas perfiladas en el plan general puestas en marcha: coloquio abierto entre todo el grupo de clase.

5. A partir de las verificaciones, el profesor recogerá nuevas informaciones; esta fase lo lleva, inevitablemente al análisis de nuevos documentos.

Ante la duda acudimos al texto original sin adaptar:

Mata. – *¿Quién os lavaba la ropa?*

Pedro. – *Nosotros mismos con el sudor que cada día manaba de los cuerpos; que una que yo tuve, a pedazos se cayó como ahorcado.*

Juan. – *Parece que me comen las espaldas en ver cuál debía (la ropa) estar de gente.*

Pedro. – *A eso quiero responder que, por la fe de buen cristiano, no más ni menos que en un hormigal hormigas. Los veía en mis pechos cuando me miraba, y tomábame una congoja de ver mis carnes vivamente comidas dellos y llagadas, ensangrentadas todas, que, como aunque matase veinte pulgaradas, no hacía al caso, no tenía otro remedio sino dejarlo y de no mirar; pues en unas botas de cordobán que tenía, por el juramento que tengo hecho y por otro mayor si queréis, que si metía la mano por entre la bota y la pierna hasta la pantorrilla, que era en mi mano sacar un puñado de ellos como granos de trigo.*

Del texto original se desprende que cuando habla de las hormigas es una comparación: la camisa tenía tanta gente como hormigas hay en un hormiguero. La clave está en el significado de “gente”; en el argot marinero del siglo XVI, hablar de “gente”, es lo mismo que hablar de piojos, chinches o pulgas que tanto abundaban en los barcos.

Este pequeño detalle los autores del libro de texto, lo pasan por alto y al no encontrar un sentido claro en la novela original lo adaptan mal, pensando que lo que abundaba en los barcos eran las hormigas.

Como señalábamos en la introducción, el proceso de adaptación del texto original ha supuesto un cambio sustancial en el contenido del mismo, de tal manera que su significado ha llevado al alumno inexorablemente a conclusiones totalmente erróneas: *los barcos estaban llenos de hormigas que atacaban al ser humano.*

Tras detectar el error, el profesor debe presentar al alumno el texto corregido con las consecuencias desde el punto de vista constructivista en el tratamiento de la temática: *En los barcos no había hormigas, sino que abundaban los piojos.*

Este sencillo ejercicio demuestra las dificultades que podemos encontrar tanto los profesores como los alumnos a la hora de trabajar con fuentes literarias de los siglos XVI y XVII. No obstante, el error en el libro de texto, nos puede servir

como un recurso didáctico en otras situaciones, incluso en otros niveles de enseñanza, especialmente para el desarrollo del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, investigación (Hervás y Miralles, 2006). El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios y tradicionales de la historia (Pagès, 1997).

PROPUESTA DIDÁCTICA

Para trabajar con textos literarios, proponemos una unidad formativa contextualizada para 3º ESO

Objetivo: Mediante el análisis de fuentes literarias de los siglos XVI y XVII, el alumno debe llegar a comprender los principales aspectos sociales, económicos y políticos desde una perspectiva histórica y siempre fomentando situaciones empáticas.

Materiales: Proponemos trabajar con textos de cuatro obras literarias de los siglos XVI y XVII; todas tienen en común que se narran en primera persona; es decir, el personaje central cuenta su vida para amenizar al lector:

1. CRISTÓBAL DE VILLALÓN: *Viaje a Turquía*
2. ANÓNIMO: *La vida de Estebanillo González hombre de buen humor compuesta por él mismo.*
3. H. J. CH. VON GIMMELSHAUSEN: *Simplicius Simplicissimus.*
4. ALONSO DE CONTRERAS: *Discurso de mi vida.*

Según Martínez (1992), en la elección correcta de los materiales está la clave para llevar a buen puerto la acción educativa (Monereo y Durán, 2002).

Relación contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte Renacentista • Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América. • Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón. • Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las "guerras de religión", las reformas protestantes y la contrarreforma católica. • El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II. • El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII. 	1	Comprender la significación histórica de la etapa del Renacimiento en Europa	1.1.	Distingue diferentes modos de periodización histórica (Edad Moderna, Renacimiento, Barroco, Absolutismo).
			1.2.	Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferente tipo de fuentes históricas.
	2	Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores.	2.1.	Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época.
	3	Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna	3.1.	Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo.
	4	Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias	4.1.	Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.
			4.2.	Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.
	5	Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.	5.1.	35.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.
	6	Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.	6.1.	36.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los "Treinta Años".
	7	Conocer la importancia de algunos autores y obras de estos siglos.	7.1.	Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.
	8	Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.	8.1.	Identifica obras significativas del arte Barroco.

METODOLOGÍA

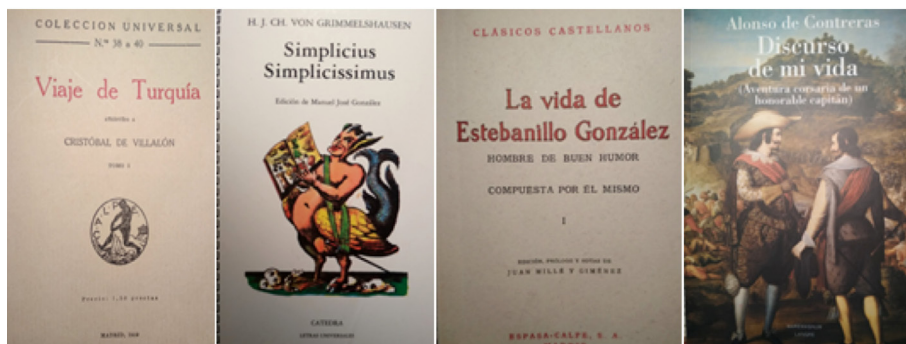
Estudios recientes (Hernández, 2002), (Quinquer, 2004), (Hernando, 2015), (Saiz y López-Facal, 2015) demuestran que el profesor de enseñanza secundaria abusa de las estrategias expositivas frente a las estrategias de indagación. Desde el punto de vista metodológico debemos potenciar el uso de estrategias de indagación; esto implica utilizar nuevos métodos de enseñanza que hagan del alumno un investigador, que utilice los métodos propios de la investigación:

1. Acercar al alumno a las fuentes primarias:
 - a. Fuentes documentales
 - b. Fuentes objetuales
 - c. Fuentes literarias
2. Fomentar el método cooperativo
3. Capacidad de formular hipótesis de trabajo y sacar conclusiones
4. Fomentar el espíritu crítico y la empatía

Muchos aspectos de la sociedad de los siglos XVI y XVII suelen resultar muy extraños para un adolescente del siglo XXI. Para entender la historia es necesario meterse en la piel de los demás. Intentar penetrar en el pasado poniéndose en el lugar de los personajes que lo vivieron para poder comprender aquello que nos puede parecer más extraño.

¿Cómo podemos identificar los personajes del pasado?

1. Documentarse sobre la época que vamos a trabajar
 - a. Sociedad del Antiguo Régimen
 - b. Economía del siglo XVII:
 - i. Economía europea
 - ii. Economía española
 - iii. Crisis agrícolas: malas cosechas y expulsión de los moriscos
 - iv. Crisis de subsistencia y estancamiento demográfico como consecuencia de la peste, la guerra y las malas cosechas.
 - c. Guerra de los Treinta Años
 - d. Comercio marítimo y piratería.
 - e. Conflictos religiosos
2. Extraer información de las fuentes literarias



3. Detectar y comprender los aspectos más extraños a nosotros:
 - a. La mezcla de religión y superstición
 - b. El odio al hereje o al de religión distinta
 - c. la experiencia cotidiana de la guerra y sus efectos en la vida de los europeos que la padecieron durante tantos años
 - d. La presencia continua del dolor, del hambre, de la muerte
 - e. La actuación de los grupos dominantes: reyes, señores, padres de familia, esposos.
 - f. La existencia de una minoría de privilegiados y una mayoría de miserables
 - g. Confiar en el milagro
 - h. La enfermedad como un castigo divino
 - i. La cautividad y esclavitud como una posibilidad permanente
 - j. El viajar, una actividad peligrosa.
4. Imaginar una situación del pasado y escribir sobre ella: El alumno debe imaginarse que es un personaje del siglo XVI o XVII y escribirá un diálogo en primera persona:
 - a. Un galeote de la escuadra turca
 - b. Un campesino alemán durante la guerra de los treinta años
 - c. Un morisco español que tiene que abandonar su pueblo en 1609
 - d. Un hidalgo castellano venido a menos
 - e. Un corsario español residente en Cartagena

CONCLUSIONES

Aunque poco a poco se está produciendo un proceso de renovación en cuanto a la utilización de estrategias metodológicas a la hora de enseñar historia en la enseñanza secundaria, todavía predominan las estrategias donde el principal y

único protagonista es el profesor priorizando la enseñanza conceptual y memorística frente al aprendizaje significativo y las estrategias de indagación.

Con esta propuesta didáctica pretendemos ofrecer ejemplos de cómo poder utilizar las fuentes primarias en el aula, fomentar el pensamiento histórico y situaciones empáticas.

La empatía como recurso didáctico en Geografía e Historia va a favorecer el desarrollo del perfil competencial: lingüística, aprender a aprender, social y ciudadana, evaluar por competencias clave y, finalmente, desarrollar competencias históricas: los conceptos de primer orden evolucionarán hacia los metaconceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid. Morata.
- Hernández Cardona, F. X. (2002) Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona. Graó.
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a las escuelas del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hervás Avilés, R.M., Miralles Martínez, P. (2006). “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”, *Educación en el 2000, revista de formación del profesorado*, nº 9, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, págs. 34-49.
- Johnson, D., Johnson, R. y Hocubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. 1999.
- Latorre, A. (2004) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (1992). “¿Cómo analizar los materiales?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, 1992, págs. 14-18.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Pagès, J. (1997) “La formación del pensamiento social”, en BENEJÁN, P. Y PAGÈS, J. (COORD.), *Enseñar y aprender Ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, págs. 149-165.
- Prats, J. *Enseñar Historia*: (2001). Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.

- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Sáiz Serrano, J., López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101.

LA OBRA DE VANDELVIRA EN LA PROVINCIA DE ALBACETE (PROPUESTA DIDÁCTICA 3º ESO Y 2º DE BACHILLERATO)

M^a DEL MAR RODRÍGUEZ RUIZ

(IES Cristóbal Lozano. Hellín. Albacete)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.35

INTRODUCCIÓN

Nuestra propuesta didáctica va dirigida a 3º de ESO Y 2º de Bachillerato, donde el alumno conoce y estudia la Historia Moderna y el Arte del Renacimiento y Barroco.

Nos proponemos estudiar a través de fuentes documentales y visuales la Portada de la Iglesia de la Asunción de Hellín y la torre del Tardón de la iglesia de la Santísima Trinidad de Alcaraz, ambas obras arquitectónicas del Renacimiento en la provincia de Albacete y de un mismo arquitecto o escuela, Andrés de Vandelvira.

Los objetivos que perseguimos con nuestra proposición didáctica es que el estudiante a partir de conocimientos generales de la Edad Moderna y el arte desarrollado en la misma, conozca y valore el Arte Renacentista especialmente de la provincia de Albacete, de su localidad y de su entrono más próximo como es Alcaraz.

Para ello, la metodología que utilizaremos será mediante el trabajo cooperativo dentro del aula en un primer momento, donde tendrán los recursos necesarios para la búsqueda de datos, análisis y exposición de los mismos.

Una vez, seleccionada y contrastada la información, la expondrán ante sus compañeros, bien de forma escrita o visual.

La propuesta didáctica finalizará con una visita física a la Iglesia de la Asunción a la torre del Tardón y a Úbeda y Baeza, ciudades Patrimonio de la Humanidad, donde el alumno pondrá a prueba los conocimientos adquiridos y conocerá la mayor expresión del Renacimiento español.

PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

La propuesta planteada se enmarca dentro de los contenidos de Geografía e Historia de 3º ESO relacionados con la parte de Historia de la Edad Moderna, concretamente el siglo XVI.

La propuesta fue un éxito y se evaluó como una actividad dentro de la tercera evaluación ya que cumplía con varios estándares de aprendizaje. Esta propuesta, además, ha permitido trabajar una gran cantidad de contenidos, criterios de evaluación y estándares así como relacionarlos de una manera interdisciplinar con otras materias:

Estudio de la historia de la Edad Moderna a través del arte

- Estudio del Renacimiento a través de la historia, la mitología, etc.
- Valorar el Patrimonio Artístico
- Relación con otras materias: literatura, filosofía, cultura clásica.

METODOLOGÍA

Partiremos de conocimiento generales a conocimientos más específicos, es decir desde las características sociales, económicas, ideológicas y políticas de la Edad Moderna, hasta centrarnos en el desarrollo del arte Renacentista, también desde las características principales de las artes mayores y menores hasta llegar al desarrollo del mismo en nuestra provincia, centrándonos exclusivamente en la obra de Andrés de Vandelvira.

Siempre, en la medida de lo posible centrándonos en los contenidos, criterios de evaluación y estándares e aprendizaje que marca la LOMCE

Dónde y cómo lo trabajaremos:

- En el aula materia
- Aula Althia
- En casa
- En una visita in situ de las obras trabajadas

Sesiones totales: 9 de 55 minutos

- 2 sesiones explicación directa en el aula por parte del profesor. El Arte del Renacimiento
- 2 sesiones en Althia para recogida de información
- 2 sesiones para elaborar la presentación
- 2 sesiones de exposición por grupos
- 1 sesión para visitar Alcaraz y Úbeda

Desarrollo

ARTE DEL RENACIMIENTO (EXPLICACIÓN EN EL AULA)

- Repaso de la Monarquía de los RRCC y de los Austrias brevemente
- Desarrollo del arte del Renacimiento Italiano
- Desarrollo del Arte del Renacimiento en España
- Vandelvira en la provincia de Albacete

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN ALTHIA

- Aquí nos centraremos exclusivamente en la vida y obra de Andrés de Vandelvira
- Dónde nace y dónde y cómo desarrolla su obra
- Así buscaremos información sobre las siguientes obras arquitectónicas:

ALCARAZ

Capilla del convento de San Francisco

La Torre del Tardón (obra civil que alberga el reloj), que junto a la Trinidad hacen de la plaza mayor de Alcaraz una de las más bonitas de la provincia y de España

Iconografía de la torre del Tardón

Plaza Mayor de Alcaraz

La obra de Vandelvira den la provincia de Albacete: Portada de la Asunción en Hellín, iglesia de San Sebastian de Vianos.

El Manierismo de Vandelvira en Chinchilla de Montearagón.

La obra de Vandelvira en Úbeda: Hospital de Santiago, Parador de Úbeda, Palacio de las Cadenas, Capilla del Salvador.

La obra de Vandelvira en Jaén. Catedral y Convento de San Francisco

GUIÓN DEL TRABAJO (3º ESO)

1. LA OBRA DE ANDRÉS DE VANDELVIRA

PARTE COMÚN. TRABAJO EN GRUPO

Los estudiantes tienen que realizar un trabajo sobre las obras de arte más representativas de Andrés de Vandelvira propuestas en el apartado anterior, es decir, las obras seleccionadas de la provincia de Albacete y Jaén.

2. BIOGRAFÍA DEL AUTOR E IMÁGENES DE SUS OBRAS MÁS REPRESENTATIVAS

Deben aparecer comentadas todas las imágenes y documentado el viaje realizado como parte final a Alcaraz y Úbeda.

3. COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE

-IDENTIFICACIÓN: título y autor, fecha, país, estilo (si procede)

-COMENTARIO: características, descripción y relación con las características del estilo al que pertenece. Para hacer el comentario hay que basarse en los apuntes entregados en clase.

-RELACIÓN con la HISTORIA, la RELIGIÓN o la MITOLOGÍA. Debéis describir brevemente los elementos que se ven a simple vista o se interpretan, es decir, la idea que la obra simboliza o quiere transmitir o la relación con diversos fenómenos históricos (la monarquía absoluta, la contrarreforma católica y su interés por impresionar y conmover a los fieles, la pobreza y la decadencia de España con los Austrias menores....).

4. VALORACIÓN Y CRÍTICA PERSONAL

Deben plasmar si les ha gustado trabajar con las obras de Vandelvira, tanto a nivel individual como grupal y qué han aprendido sobre el arquitecto, la obra, etc.

Propuesta teórica (siguiendo la legislación LOMCE y la específica de Castilla-La Mancha)

LA OBRA DE VANDELVIRA EN LA PROVINCIA DE ALBACETE. Curso: 3º de ESO. Temporalización: 3 Trimestre. Nº de sesiones: 9 de 55'		
CONCRECIÓN CURRICULAR		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
Comprender la significación histórica de la Edad Moderna y del Renacimiento en Europa y España. Relacionar el alcance de la nueva mirada de humanistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores	El Renacimiento y el humanismo: su alcance posterior. Las características socioeconómicas de los siglos XV – XVI. La recuperación de la crisis bajo medieval.	<u>Comunicación lingüística</u> en la redacción del trabajo que explique la obra elegida. <u>Comunicación digital</u> , se tratará en el trabajo de la imagen.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
<p>Caracterizar la sociedad, la economía y la cultura de los siglos XVI y XVII.</p> <p>Entender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías medievales.</p> <p>Analizar el reinado de los Reyes Católicos</p> <p>Conocer e interpretar los descubrimientos geográficos.</p> <p>Reconocer las características del Arte del Renacimiento italiano y español e identificar algunas de sus obras más significativas.</p> <p>Reconocer la obra arquitectónica de Andrés de Vandelvira.</p>	<p>Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal.</p> <p>Conquista y colonización de América.</p> <p>La América precolombina.</p> <p>Las monarquías modernas.</p> <p>La unión dinástica de Castilla y Aragón.</p> <p>El siglo XVI en Europa:</p> <p>La política interior de los principales reinos europeos en el siglo XVI.</p> <p>La Reforma protestante y la Contrarreforma católica.</p> <p>La política exterior en el siglo XVI. Las «guerras de religión».</p> <p>Los Austrias Mayores y sus políticas: Carlos I y Felipe II.</p> <p>El arte del Renacimiento en Italia y España</p> <p>La arquitectura y obras más representativas de Andrés de Vandelvira en la provincia de Albacete.</p>	<p><u>Aprender a aprender</u> se relaciona con el trabajo que requiere de cierta autonomía</p> <p><u>Competencias sociales y cívicas</u>, se trabajan al ser un trabajo que se pretende que sea en grupo fomentando la relación entre los alumnos.</p> <p><u>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</u>, es el sentido de autonomía que se pretende con este trabajo fomentando la iniciativa personal y el trabajo en grupo.</p> <p><u>Conciencia y expresiones culturales</u>, competencia más importante de este trabajo ya que los alumnos van a trabajar con el arte del Renacimiento y las manifestaciones artísticas de su entorno.</p>
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD
<p>Al tener un alumno ACNEE, se realizará una modificación significativa proponiendo tareas que respondan a los distintos niveles de dificultad con actividades abiertas y flexibles adecuadas al nivel del grupo y de cada alumno.</p>	<p>Conservación del Patrimonio Histórico-artístico</p>	<p>Educación Plástica y visual</p>
<p>METODOLOGÍA</p> <p>La metodología a seguir será activa y participativa. Realizarán el trabajo en grupo y expondrán el mismo en clase.</p> <p>Una vez expuesto conocerán la obra del arquitecto in situ, visitando Alcaraz y Úbeda, ciudad patrimonio de la Humanidad.</p>		

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<ul style="list-style-type: none"> • Manejar información procedente de diversas fuentes para crear un documento sobre un tema monográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recaba información sobre la Edad Moderna y el Arte del renacimiento de diferentes fuentes de información.
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un trabajo de investigación histórica individualmente o en equipo y utilizar las TIC para su elaboración y exposición 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza y expone un trabajo de investigación histórica y artística.
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar interpretar obras de arte refiriéndose a sus elementos temática y contextualizándolas en el momento histórico y cultural al que pertenece 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza las diferentes obras arquitectónicas de Andrés de Vandelvira.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar con rigor los términos históricos geográficos y artísticos y emplear el vocabulario específico para definir conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza con rigor científico los términos históricos, geográficos y artísticos.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para conocer aprender y utilizar los conceptos y herramientas propias de la geografía e historia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las TIC, para elaborar la investigación, presentación y exposición del trabajo monográfico.

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<ul style="list-style-type: none"> Realizar trabajos y presentaciones a nivel individual y grupal que supongan la búsqueda selección y organización de texto de carácter social, geográfico hoy histórico, mostrando habilidad para trabajar tanto individual mente como de manera colaborativa dentro de un equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede realizar el trabajo de modo individual buscando, seleccionando y organizando la información y plasmarlo en un documento gráfico.
<ul style="list-style-type: none"> Conocer utilizar estrategias para desarrollar la responsabilidad la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> Es responsable y se esfuerza para realizar el trabajo de investigación.
<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar la sociedad economía y la cultura del siglos XVI. 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce las características de la sociedad, economía y cultura del s XVI.
<ul style="list-style-type: none"> Investigar sobre la vida cotidiana durante la edad moderna 	Reconoce algunos aspectos de la vida cotidiana de la Edad Moderna.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Técnicas e instrumentos de evaluación	EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA
<ul style="list-style-type: none"> Valoración de tareas Exposición en clase Prueba escrita sobre lo trabajado Observación en clase 	Coherencia entre los objetivos-contenidos-trabajo. Utilización metodológica adecuada y evaluación de los aprendizajes. Validez de los recursos utilizados en clase.

RESULTADOS

Ha sido la primera vez que se ha puesto en práctica esta unidad didáctica en 3º de ESO, los alumnos al conocer que el arquitecto es de nuestra tierra (Alcaraz), ha dado lugar al a muestra de un gran interés por parte del alumnado. Además la selección de obras con las que han trabajado de uno u otro modo, muchos de ellos las conocían, por lo que ha dado lugar a una gran participación y entusiasmo el estudiarlas en profundidad.

Al mismo tiempo que el estudio del Renacimiento, la mitología y las formas de vida de la Edad Moderna, han supuesto un gran interés para el alumno ya que este año, es la primera vez que las estudiaban.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión he de decir, que esta propuesta también la trabajaré los próximos años, el trabajo que han realizado los alumnos ha sido de un gran nivel académico aunque hayan estado en todo momento guiados por el profesor. Todos los miembros del grupo han participado activamente tanto en la búsqueda de información como en el montaje del trabajo finalizado en power point o vídeos que han realizado. Ha sido un trabajo muy entretenido y útil para el aprendizaje de conocimientos de la Edad Moderna y del Arte del Renacimiento italiano y español así como las consecución de las competencias.

En cuanto a la visita realizada fuera del centro para que conociesen la obra del renacimiento en nuestra provincia, Alcaraz y en Jaén, Úbeda, salió conforme lo previsto. Fueron los propios alumnos los que actuaron de guías y explicaron a sus compañeros las obras arquitectónicas que estábamos observando. También hubo algunos ratitos para leyendas y anécdotas de este momento histórico y del propio maestro, Andrés de Vandelvira.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAYA (2017). Geografía e Historia Castilla-la Mancha. 3 ESO Geografía e Historia. Manuel Burgos Alonso; M^a Concepción Muñoz Delgado. ISBN 978-84-698-0820-7.
- Pretel Marín, A. (coord.) (2005). *Andrés de Vandelvira. V Centenario*. Albacete: Instituto de Estudios albacetenses Don Juan Manuel.

LAS DINÁMICAS DE ROL EN LA GAMIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA

ANTONIO CARRASCO RODRÍGUEZ

(Universidad de Alicante)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.36

INTRODUCCIÓN

Las dinámicas de roles son dramatizaciones guiadas por el profesorado en las que el alumnado interpreta el rol de un personaje (histórico, en nuestro caso) en un contexto previamente establecido.

Estas actividades prácticas suelen ser utilizadas en carreras universitarias como Enfermería, Derecho, Marketing, Publicidad, Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, Ciencias Políticas, Economía, Matemáticas, Deporte y Educación Física o Filología (entre otras), y generalmente tienen como objetivo la simulación de situaciones relacionadas con el ejercicio de una profesión. En cambio, en el ámbito de la enseñanza de la Historia, su uso es muy poco frecuente, aun teniendo en consideración todos los niveles del sistema educativo. Y ello, pese a su utilidad, ya que permiten tanto a los docentes como al alumnado profundizar en el conocimiento de personajes, coyunturas y procesos históricos, así como “vivir” la Historia en primera persona.

En relación con el aprendizaje universitario de la Historia, apenas podemos rescatar las experiencias de Milagros León Vegas (2010) y Sonia Ríos Moyano (2012), profesoras de Historia del Arte en la Universidad de Málaga; o de Daniel Martínez Parra (2012), de la Universidad de Almería. Y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, destacamos las aportaciones de Ignacio Maté Puig (2013), del Institut Torrent de les Bruixes (Santa Coloma de Gramenet, Barcelona).

Las dinámicas de roles históricas introducen elementos muy positivos en los procesos de aprendizaje, como la perspectiva social y la empatía (Martín,

1992), el trabajo cooperativo, la cohesión grupal (Ortiz de Urbina et al., 2010), la adquisición de aprendizajes significativos (Magee, 2006), la planificación estratégica, la socialización y la expresión oral, la capacidad crítica, la comprensión y la resolución de problemas (Imbernón Muñoz y Medina Moya, 2008) y la toma de decisiones (Fernández Gavira et al., 2018). Y son herramientas especialmente útiles tanto para la enseñanza, como para la evaluación del alumnado (Fernández Roca y Tenorio Villalón, 2014).

Las dinámicas de rol implican el desarrollo de técnicas englobadas en el concepto de la gamificación, que buscan incorporar el elemento lúdico de los juegos a situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer la motivación y la implicación del alumnado (Deterning, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011). Además, enlazan con un nuevo modelo educativo universitario, que prioriza la capacidad de “aprender a aprender” en espacios participativos, en los que se fomenta el protagonismo del estudiante en su aprendizaje y el trabajo en equipo (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013), y en los que el docente se convierte en catalizador de nuevas experiencias educativas (Ruiz Mora y Olmedo Salar, 2011) y en creador de nuevas oportunidades para el aprendizaje (Fernández y Álvarez, 2009).

PROPUESTA DIDÁCTICA

PLANIFICACIÓN

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Al incluir las dinámicas de roles en las actividades prácticas de diversas asignaturas del Grado de Historia, nos proponemos diversos objetivos teóricos y prácticos.

Entre los teóricos destacamos la búsqueda de nuevas alternativas útiles a la tradicional lección magistral; la aplicación de las técnicas de la gamificación en la docencia universitaria; la diversificación de las técnicas docentes utilizadas en la impartición de una asignatura; y la comprobación de la eficacia de esta técnica con el alumnado universitario.

En cuanto a los objetivos prácticos, buscamos llevar a cabo un cambio en la perspectiva del aprendizaje (que el alumnado deje de estudiar la Historia en pasado y en tercera persona, para que trate de conocerla en presente y en primera persona); pretendemos motivar al alumnado; trabajar en el desarrollo de capacidades como la crítica o la empatía; fomentar su participación en el aula; promover el aprendizaje constructivo y colaborativo; propiciar una mayor interacción entre el profesorado y el alumnado; desarrollar la cohesión grupal; y entretener o, incluso, divertir en clase.

Así mismo, nos planteamos una hipótesis de trabajo a la hora de evaluar el uso de esta técnica didáctica: valorar si al alumnado ha mejorado en el conocimiento del tema, la motivación, la participación, la asistencia a clase y el grado de comprensión de una coyuntura o un proceso histórico.

ELECCIÓN DEL TEMA

La elección del tema es fundamental para el desarrollo correcto y eficaz de una dinámica de roles en la clase de Historia. Podemos seguir varios criterios: que tenga relación con el temario de la asignatura impartida; que el tema sea conocido por el alumnado (que haya sido impartido previamente en clase o preparado según el modelo de clase invertida); que haya fuentes disponibles para preparar los personajes; y que el profesorado tenga un amplio conocimiento de la cuestión elegida.

Para ilustrar el artículo, hemos decidido poner un ejemplo utilizado en el curso 2018-2019, en la asignatura América: Historia desde la colonización hasta el tiempo presente (de 4.º curso del Grado de Historia de la Universidad de Alicante). La dinámica de roles reproduce la comparecencia de Cristóbal Colón ante los Reyes Católicos tras su forzada vuelta del tercer viaje al Nuevo Mundo. En este caso concreto, el alumnado tenía conocimiento de la cuestión, ya que formaba parte del tema Exploraciones y conquistas de las Indias Occidentales, que fue impartido previamente siguiendo el modelo didáctico de la *flipped classroom*. Antes del inicio de la dinámica, el alumnado disponía de distintos tipos de materiales (bilingües, en castellano y en valenciano): apuntes, una presentación de tipo “PowerPoint”, un vídeo explicativo del tema y bibliografía complementaria. Además, aún tenía fresco el recuerdo de las tres actividades realizadas en el aula invertida: la elaboración y presentación en clase de vídeos cortos creados por el alumnado sobre aspectos concretos del tema, la participación en una dinámica grupal gamificada con preguntas y respuestas, y la realización de un cuestionario online individual con Quizizz.

DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

El diseño de la dinámica de roles por el profesorado requiere la realización de las siguientes tareas: la definición del contexto histórico de la dinámica, la creación del elenco de personajes, el análisis de las potenciales relaciones entre estos, la definición de los temas a tratar durante la dinámica (trama principal y líneas secundarias), la creación de una bibliografía específica para la dinámica y la

preparación de materiales explicativos de la actividad (presentación tipo “Power-Point” y documento de instrucciones en PDF).

En el ejemplo ya comentado, los viajes de Colón y el descubrimiento europeo del Nuevo Mundo constituyeron el contexto histórico. El escenario concreto de la dinámica fue la comparecencia de Cristóbal Colón ante los Reyes Católicos tras vuelta a la fuerza del tercer viaje a las Indias Occidentales.

El elenco de personajes utilizado estuvo compuesto por 16 roles: Isabel la Católica, Fernando el Católico, Cristóbal Colón, Juan Rodríguez de Fonseca, Diego Colón, Vicente Yáñez Pinzón, Luis de Santángel, Américo Vespucci, Alonso de Ojeda, Nicolás de Ovando, el Inquisidor General fr. Diego de Deza, un agente de una familia de banqueros alemanes y los embajadores de los soberanos Manuel I de Portugal, Luis XII de Francia, Felipe el Hermoso y Enrique VII de Inglaterra.

Aunque los personajes habían de cobrar vida durante la dinámica, la previsión de relaciones entre los mismos seguía varias líneas: la defensa de sus intereses por los Reyes Católicos o por el propio Cristóbal Colón; la ruptura del monopolio colombino propugnada por un bloque formado por Fonseca, Pinzón, Vespucci, Ojeda y Ovando; la defensa de los derechos de su padre, por Diego Colón; la voluntad del Inquisidor Deza por defender y ampliar los intereses de la Iglesia; los objetivos económicos de los banqueros (Santángel y los alemanes); y las relaciones diplomáticas entre los Reyes Católicos y los embajadores de los distintos estados europeos.

Los temas a tratar durante la dinámica habían de sacar partido de todo este complejo juego de relaciones personales e institucionales. La principal trama había de ser la reivindicación por Colón de sus derechos y la valoración de su gestión de la “empresa de Indias” por los Reyes Católicos. Pero la dramatización había de ir mucho más allá. Con la aparición en escena de forma sucesiva del resto de personajes habían de surgir nuevas tramas secundarias, basadas en aspectos como la organización desde Castilla o desde el Nuevo Mundo de nuevas expediciones de exploración o conquista, la evangelización de los pueblos descubiertos, la licitud de la esclavitud de los indígenas, el modelo económico aplicable en las Indias, la gestión de los negocios transatlánticos o los intereses de los distintos gobernantes europeos en relación con las Indias Occidentales.

La bibliografía básica recomendada para la preparación de los personajes incluyó tanto materiales impresos como recursos online. Fue puesta a disposición del alumnado en el documento explicativo de la dinámica de roles, que pudieron descargar en el Campus Virtual de la Universidad de Alicante.

IMPLEMENTACIÓN

La puesta en ejecución de la dinámica de roles puede tener una duración variable, en función de la disponibilidad de tiempos y de la voluntad del profesorado.

En el caso de nuestra dinámica sobre Cristóbal Colón, decidimos desarrollarla en poco más de 4 horas de clase. Dicha asignación de tiempos puede parecer escasa, pero en el contexto de la referida asignatura de Historia de América, es más bien generosa, ya que la parte correspondiente a las épocas precolombina y moderna consta de 28 horas de docencia, organizadas en sesiones de 2 horas.

El alumnado tuvo conocimiento de la existencia de la actividad en la presentación de la asignatura. Entonces, dimos las pautas básicas sobre su funcionamiento y las fechas de realización, y pusimos a su disposición el citado documento de instrucciones. Así mismo, anunciamos que el trabajo sería realizado en grupos de 2 o 3 personas (a formar por el propio alumnado) y que los personajes serían asignados por el profesorado.

Un par de semanas antes de la dinámica de roles publicamos en Campus Virtual la composición de los grupos y los personajes asignados a cada uno de ellos, a fin de que el alumnado pudiese realizar, fuera de clase y de forma completamente voluntaria, las primeras indagaciones sobre el rol a desempeñar en la actividad práctica. De esa manera, también tendrían tiempo para buscar atrezo o disfraces, ya que, como veremos más adelante, su imagen formaría parte de los elementos evaluables.

La primera sesión de la dinámica tuvo lugar en un aula de informática, a fin de que el alumnado pudiese disponer de ordenadores para realizar búsquedas de información. Organizados en grupos, los y las estudiantes prepararon sus respectivos personajes, elaborando un dossier que había de tener los siguientes elementos: una reseña biográfica breve, un análisis sobre el estado de las relaciones de su personaje con los demás participantes, un plan estratégico (con posibles alianzas, ataques y defensas), un guion sobre su intervención principal o “alegato”, e instrucciones sobre las formas de proceder en los distintos escenarios que pudieran surgir durante la dramatización. Dicho dossier habría de ser entregado por cada grupo, vía Campus Virtual, en PDF, y formaría parte de la evaluación de la actividad.

La segunda sesión tuvo lugar en el aula habitual (aunque puede ser recomendable utilizar, en la medida de lo posible, una sala de mayores dimensiones). Durante los 25 primeros minutos, los grupos pudieron negociar sus estrategias (alianzas, apoyos, conjuras, traiciones, etc.) con otros equipos. En dicho tiempo,

aprovechamos para hablar con cada grupo con el doble fin de repasar los alegatos y sus planes, y de realizar sugerencias o aportar ideas.

Después tuvo lugar la dinámica de roles, que duró 75 minutos. Comenzó con la comparecencia de Cristóbal Colón ante los Reyes Católicos. Poco a poco fueron apareciendo ante los monarcas todos los personajes del elenco, de forma individual o en bloques. Tras la exposición de los alegatos principales, las distintas tramas generadas por la dramatización llevaron de nuevo a escena a los personajes, de forma que la dinámica generó momentos imprevisibles y en muchos casos contrafácticos. La actividad finalizó con el dictamen de los Reyes Católicos en relación con cada una de las líneas argumentales: los derechos de Colón, la posibilidad de organizar expediciones al margen del monopolio del Almirante, las cuestiones espirituales relacionadas con los indígenas del Nuevo Mundo, la consecución de ingresos o las relaciones diplomáticas con los estados representados por sus respectivos embajadores.

Transcurrida la dramatización, los últimos 20 minutos de la sesión fueron dedicados a la evaluación de la actividad. El alumnado escogió a sus ganadores de la dinámica, realizó un cuestionario online con Quizizz y contestó a una breve encuesta de valoración de la práctica.

Y ya en casa, antes del mediodía del día siguiente, uno de los integrantes de cada grupo procedió al envío del dossier de su personaje por medio de una tutoría de Campus Virtual o por correo electrónico.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Una vez realizada la dinámica de roles, procedimos a su evaluación, calificando la participación del alumnado en la actividad práctica y analizando la referida encuesta de valoración.

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La calificación del alumnado se hizo por grupos, de forma que todos los integrantes de un mismo equipo tuvieron la misma nota final. Valoramos tres elementos: el dossier elaborado sobre el personaje asignado, la intervención en la dramatización y el cuestionario online.

El dossier aportó un 35% de la nota de cada grupo en la dinámica. Dicho porcentaje salió de la siguiente suma: un 5% de la reseña biográfica, un 15% del texto explicativo de las relaciones con otros personajes y las estrategias preparadas para el juego, un 10% del alegato principal, y un 5% del comentario del grupo

sobre la dinámica. La nota media de los dossiers entregados en la actividad sobre Colón fue 9.

La intervención del equipo en la dramatización supuso un 55% de la nota. Valoramos los siguientes aspectos: la calidad de las intervenciones a lo largo de la dinámica (35%), el uso de un lenguaje apropiado y acorde a la época del acontecimiento histórico reproducido (10%), y el atrezo y los disfraces utilizados por los participantes (10%). La nota media de las actuaciones en el ejemplo utilizado fue de 8,60.

Por último, el cuestionario online, elaborado con Quizizz, aportó el 10% restante a la calificación final de la actividad. La nota media del cuestionario fue de 6,53, con un 18% de suspensos e idéntico porcentaje, un 18%, de sobresalientes.

Las calificaciones de la dinámica de roles fueron publicadas en Campus Virtual, ofreciendo al alumnado la posibilidad de acudir a su revisión.

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE LA ACTIVIDAD

Por otra parte, el análisis de la encuesta de valoración nos permitió conocer de primera mano las impresiones causadas por la organización de una práctica tan peculiar entre el alumnado.

La encuesta, realizada con la herramienta Google Forms, nos reveló que la dinámica de roles despertó muchas “pasiones” y también algunos “odios” entre los y las estudiantes, ya que las calificaciones están bastantes polarizadas.

A modo de resumen, mostramos las notas medias con que el alumnado valoró distintos aspectos de la dinámica de roles.

En un primer bloque de preguntas, los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de dar valoraciones de 0 a 10 (siendo 0 lo mínimo y 10 lo máximo). Estas fueron las preguntas y el promedio de las “calificaciones” (de mayor a menor).

- ¿Qué grado de diversión o entretenimiento te ha proporcionado la dinámica de roles?: 8,74.
- ¿Cómo valoras lo que has aprendido sobre el personaje principal y la coyuntura histórica de la dinámica?: 7,9.
- ¿Cuál es tu valoración general de la dinámica de roles?: 7,67.
- ¿Te ha suscitado interés la dinámica de roles?: 7,48.
- ¿Qué te han parecido los materiales ofrecidos por el profesorado (bibliografía, instrucciones, recomendaciones, sugerencias): 7,33.
- ¿Qué grado de motivación te ha generado la participación en la dinámica de roles?: 7,14.

- ¿Cómo valoras la dificultad de interpretar a tu personaje en la dramatización?: 6,37.
- ¿Cómo valoras la dificultad para preparar tu personaje?: 5,9.

En un segundo bloque de preguntas, solicitamos al alumnado una valoración de 0 a 5.

- ¿Estás de acuerdo con la idea de introducir en la asignatura prácticas diferentes a las tradicionales?: 4,52.
- ¿Te parece útil vivir la historia en primera persona?: 4,33.
- ¿Estás satisfecha o satisfecho con la inclusión de esta práctica en el transcurso de la asignatura? 3,95.
- ¿Cómo valoras el grado de conocimiento que has adquirido de tu personaje?: 3,86.

Por otra parte, también quisimos saber si la dinámica de roles había tenido alguna repercusión en las cuentas de las redes sociales del alumnado. Y su respuesta nos sorprendió muy favorablemente, ya que el 52,4% de los encuestados publicó algún contenido o noticia sobre la actividad en sus cuentas; y el 50% de los citados interactuó con publicaciones de terceros, relacionadas con la dinámica.

Así mismo, nos agradó saber que el 71,4% de los encuestados manifestó que conocer una práctica como la dinámica de roles puede servirle de alguna manera en el futuro.

Aparte de toda esta información cuantitativa, también recibimos comentarios cualitativos sobre la dinámica de roles. En general, fueron sugerencias orientadas a la mejora de su eficacia como herramienta docente: la necesidad de darle a las tramas una mayor fidelidad histórica, el fomento de la interacción entre los distintos personajes (sin la continua mediación del personaje principal), y la ampliación del tiempo dedicado al conocimiento de la coyuntura histórica y a la preparación de los personajes y sus estrategias. No obstante, también hubo una alumna que manifestó no mostrar ningún interés por la práctica, dada la sobrecarga de trabajos que tenía y la necesidad de invertir mucho tiempo en la preparación del personaje.

GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS

La experiencia en la realización de dinámicas de roles y las sugerencias aportadas en todas ellas por el alumnado nos ha permitido aprender distintas estrategias o “trucos”, que podríamos calificar como “buenas prácticas”, y que mejoran su efi-

cacia como herramienta docente, desde los puntos de vista de la preparación de la actividad, de su implementación y de su evaluación. Las incluimos a continuación.

Buenas prácticas para la preparación de la dinámica de roles:

- Elegir un tema atractivo para el alumnado.
- Impartir el tema en el aula (*flipped classroom* o lección magistral) antes de organizar la dinámica (para que el alumnado tenga un mejor conocimiento de partida).
- Crear un elenco de 15 a 20 roles, que permita el mantenimiento de varias tramas secundarias, junto a la principal.
- Incluir en la selección tres tipos de roles: personajes concretos (personajes históricos reales), perfiles genéricos (personas que tienen un determinado oficio u objetivo) y representantes de otros personajes históricos (como embajadores de reyes o síndicos de ciudades).
- Elaborar un listado de fuentes accesibles para el alumnado (incluir fuentes con acceso online a texto completo o que estén en la biblioteca del centro educativo).
- Repasar el tema para tener un amplio conocimiento del contexto, los personajes y sus relaciones.
- Ampliar la duración de la actividad (si el cronograma de la asignatura lo permite), sobre todo, en las partes de la explicación del tema por el profesorado y en la preparación de los personajes por el alumnado.
- Dedicar a la dramatización un mínimo de 75 minutos. En tal tiempo, los personajes podrán “salir a escena” varias veces (alegato principal e intervenciones “por alusiones”). Si se acorta la duración, la actividad perderá mucho dinamismo.

Buenas prácticas para la implementación de la dinámica de roles:

- Dedicar el tiempo necesario para presentar y explicar la actividad (que será nueva para prácticamente todo el alumnado), resolviendo todas las dudas e incidiendo en las cuestiones más importantes (preparación, implementación y evaluación).
- Tener el control de las asignaciones de personajes (especialmente, de los roles “principales”).
- Explicar el proceso de preparación de los personajes por el alumnado.
- Tutorizar a los grupos durante dicho proceso de preparación (revisión de alegatos principales, realización de recomendaciones, sugerencias y críticas, aportación de ideas sobre estrategia, etc.).

- Perder el miedo y lanzarse a disfrutar de la dinámica con el alumnado.
- Participar de forma activa (siendo uno de los personajes principales y llevando la dirección de la dinámica) o de una manera menos intrusiva (actuando como un simple consejero de los roles protagonistas).
- Promover y controlar el uso del humor en la dinámica (hacerla atractiva y divertida, pero sin que la situación se des controle y se pierda el hilo conductor histórico).
- Arbitrar la dinámica (corregir errores, reconducir la trama hacia los temas importantes).

Buenas prácticas para la evaluación de la dinámica de roles:

- Coordinar la evaluación del alumnado tras la dinámica.
- Establecer criterios concretos de evaluación de los grupos y comunicarlos convenientemente.
- Publicar las notas y realizar un comentario en el aula sobre todo el desarrollo de la actividad.
- Darle al alumnado la posibilidad de realizar críticas y de asistir a la revisión de las calificaciones.
- Preparar una encuesta de valoración de la dinámica, que permita obtener información cuantitativa y cualitativa sobre la eficacia de su desarrollo en el aprendizaje sobre el tema.

CONCLUSIONES

Las dinámicas de roles cambian radicalmente el transcurso habitual de una asignatura, especialmente si esta se basa en la tradicional lección magistral. Son actividades prácticas que, de entrada, una vez anunciadas, constituyen una alternativa “fresca” a la secuencia de clases “normales” y suelen atraer por su originalidad a la mayor parte del alumnado.

Conocedores del rol que han de representar, los y las estudiantes suelen prestar más atención al tema de la dinámica, cuando es impartido en clase. Además, suelen implicarse y trabajar en equipo en la investigación sobre la biografía del personaje, su coyuntura histórica y sus relaciones con otros personajes participantes en la dinámica, tal como puede apreciarse en los dosieres que entregan y que son objeto de evaluación.

Así mismo, los y las estudiantes también suelen dedicar tiempo fuera de clase a preparar su caracterización, con atrezzo y disfraces, lo que refuerza su cohesión grupal y acerca la actividad académica a su vertiente más lúdica.

Las dinámicas de roles también son útiles para el docente, ya que, además de generarle la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre el tema y los personajes, también promueven su acercamiento al alumnado en un escenario de trabajo muy distinto al de las clases teóricas, en el que los y las estudiantes asumen un papel activo, constructivo y colaborativo.

La gamificación de las actividades prácticas por la vía de las dinámicas de roles hace más atractivo el trabajo del alumnado, que juega al tiempo que aprende, que se divierte mientras experimenta la Historia bajo un punto de vista distinto, más personal. Las dinámicas de roles permiten vivir la Historia en primera persona y no en la fría tercera persona de los manuales o de las explicaciones magistrales del profesorado. Involucran a los participantes, que se sienten parte de aquello que han de estudiar y aprender, y de lo que habrán de examinarse para obtener una calificación.

Las dinámicas de roles suelen generar muchas pasiones, pero también no pocos odios, ya que hay estudiantes que prefieren actividades prácticas más tradicionales, que no exijan esfuerzos diferentes o, simplemente, que no les expongan de una manera directa ante sus compañeros y compañeras.

Aun así, las calificaciones obtenidas por el alumnado, tanto en las propias dinámicas, como en los exámenes de las asignaturas, nos han mostrado que la inclusión de este tipo de prácticas es útil y eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las valoraciones cuantitativas y cualitativas de los alumnos también las avalan.

Me gustaría terminar el artículo de una forma poco convencional, dirigiéndome tanto al profesorado como al alumnado:

- Docente: si quieres organizar una dinámica de rol y tienes alguna duda, contáctame. Mis datos están disponibles en la web de la Universidad de Alicante. Lo haré encantado.
- Estudiante: si quieres probar esta nueva forma de sentir la Historia, contáctame y te ayudaré a convencer a tu profesor o profesora para que organice una dinámica de roles en clase.

Desde luego, es una actividad que os dejará huella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chamizo Sánchez, R.; Fernández Torres, M.J. (2013): Nuevos métodos de intervención en el aula y en el espacio virtual: glosario y juego de rol. *Historia y comunicación social*, 18(3), 753-764. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4677861&corden=18&info=link>

- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”, *Proceedings of the 15th International. Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fernández, M.; Álvarez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia ¿acción o reflexión? *Bordón*, 61(1), 95-108. Recuperado de:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28706/15334>
- Fernández Gavira, J.; Prieto Gallego, E.; Alcaraz Rodríguez, V.; Sánchez-Oliver, A.J.; Grimaldi Puyana, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: “Las Aldeas de la Historia”. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 69-78. Recuperado de:
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1919>
- Fernández Roca, F.J.; Tenorio Villalón, A.F. (2014). El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado. En *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Imbernón Muñoz, F.; Medina Moya, J.L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Cuadernos de docencia universitaria 04. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Magee, M. (2006). *State of the field review. Simulation in education*. Final Report. Alberta Online Learning Consortium Calgary AB.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67.
- Martínez Parra, D. (2012): La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería, España. Recuperado de:
<http://repositorio.ual.es/handle/10835/1991>
- Maté Puig, I. (2013): Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. En *1d10 en la mochila* [Blog]. Recuperado de: <https://1d10enlamochila.files.wordpress.com/2013/05/los-juegos-de-rol-como-elemento-dinamizador-para-las-clases-de-educacion-secundaria.pdf>
- León Vegas, M. (2010): “Juguemos a Historia”: una estrategia para el fomento del trabajo colaborativo. Recuperado de:
<http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2010/pdf/93p.pdf>

- Ortiz de Urbina, M.; Medina Salgado, S.; De la Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-300. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7463/7479>
- Ríos Moyano, S. (2012): El juego de rol y su aplicación en la disciplina de historia del Arte. En M.^a D. Barral Rivadulla et al. (Coord.), *Mirando a Clío: el arte español espejo de su historia* (pp. 2638-2652). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Ruiz Mora, I.; Olmedo Salar, S. (2011). Desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Nuevas metodologías en los estudios de Comunicación. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 739-754. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.739-754>

LAS NUEVAS POBLACIONES DE SIERRA MORENA Y ANDALUCÍA EN LA ESPAÑA DE CARLOS III: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE LA LEGISLACIÓN Y LA NOVELA HISTÓRICA

ADOLFO HAMER-FLORES

(Universidad Loyola Andalucía)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.37

INTRODUCCIÓN

Las dificultades a las que se enfrenta el docente para una correcta impartición de los contenidos correspondientes a la Edad Moderna son señaladas a menudo en la literatura científica. Tratar de condensar unos contenidos amplios en unas pocas sesiones semanales, teniendo que compartir espacio con otras etapas históricas e incluso con otras temáticas, tiene como lógica consecuencia una asimilación parcial de estos por parte del alumnado; un hecho al que se suma en la Educación Secundaria Obligatoria la paradoja de hacer hincapié en los enfoques teóricos y no en los procedimentales cuando el alumnado de esas edades tiene mayores dificultades para entender los procesos políticos solo de forma teórica (Henajeros Carrillo, 2016: 152).

Esa necesidad curricular de reducir la extensión de los contenidos correspondientes a la Modernidad tiene también su correspondiente reflejo en los manuales, hasta el punto de que muchos apenas le dedican unas pocas páginas. La excesiva esquematización y reducción de contenidos ha dado lugar, en el caso del siglo XVIII español, a que la voluntad por mantener en ellos el mayor número posible de medidas innovadoras y reformas se traduzca en relegar e incluso en obviar cuestiones de primer orden. En lo que a sectores económicos se refiere, el alumnado fácilmente puede llevarse una idea errónea de la realidad al comprobar que el sector primario, predominante entonces en el país como corresponde a una economía preindustrial, apenas recibe atención frente a las numerosas iniciativas reformistas en el secundario o el terciario. Las innovaciones en el sector primario,

pues, quedan diluidas en un contexto general hasta el punto de que puede perderse de vista el desigual alcance de cada una de ellas. Aún más, la heterogeneidad en los contenidos de los manuales para dar respuesta a la realidad autonómica española también tiene su vertiente negativa, debiendo señalar aquí la facilidad con la que iniciativas desarrolladas solo en parte del territorio estatal, pero que no deberían entenderse solo como locales, aparecen relativamente bien tratadas en los libros preparados para esa comunidad autónoma (a través de contenidos específicos de ampliación) mientras que en los de las restantes pueden incluso no estar presentes.

Este es el principal motivo que nos anima a formular esta propuesta didáctica centrada en una de las principales iniciativas reformistas en materia agraria del siglo XVIII español: las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía¹. La complejidad y amplitud de este proyecto colonizador impide un análisis integral que pueda ajustarse al reducido tiempo disponible en el aula, pero a través del estudio de varios de sus elementos más significativos consideramos que los alumnos pueden hacerse una idea cabal de las peculiaridades y rasgos de la iniciativa; a la par que posibilitar estudios comparados con el presente. El contenido de algunas disposiciones normativas coetáneas y el uso de la novela histórica serán los recursos fundamentales para alcanzar nuestro objetivo.

La importancia y el valor de los documentos históricos en el proceso de enseñanza-aprendizaje está fuera de toda duda, de ahí su inclusión habitual en los manuales de texto desde hace décadas. La lectura de algunos fragmentos de estas fuentes posibilitará un posterior análisis de su contenido y, en alguna ocasión, acceder a un testimonio directo de esas medidas reformistas vinculadas al reinado de Carlos III. La novela histórica, en cambio, viene empleándose solo desde fechas más recientes como una vía alternativa a la metodología tradicional para la enseñanza de la Historia, logrando con su uso como material didáctico una mejor comprensión de los contenidos (Felices de la Fuente y Chaparro Sainz, 2016: 107). Es evidente que como herramienta complementaria no debería sustituir a la clase tradicional y al libro de texto, pero su empleo para actividades puntuales

1 Las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía han sido objeto de algunas propuestas didácticas en las últimas décadas, aunque no nos consta ninguna que se apoye en los elementos que nosotros utilizamos aquí. Entre esas propuestas nos gustaría señalar la realizada por Santiago Jaén Milla (2018: 685-690), que se centra en las colonias de Sierra Morena y tiene como recurso principal la visita a distintas colonias, y la elaborada por Manuel Balsera y Manuel Ortigosa (1990), los cuales diseñaron un itinerario geográfico por las nuevas poblaciones situadas hoy dentro de la provincia de Córdoba.

contribuye, al igual que los documentos, a facilitar la profundización y comprensión de ciertos episodios históricos.

LAS NUEVAS POBLACIONES DE SIERRA MORENA Y ANDALUCÍA. UNA APROXIMACIÓN

Las conocidas como Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía nacieron en diversos puntos del sur de la Península Ibérica a partir de 1767 como una jurisdicción independiente que tuvo como ley suprema el Fuero de 5 de julio de 1767². En un proceso gradual que se extendió hasta 1776 se le irían agregando una serie de territorios hasta formar dos grandes partidos territoriales: las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena, con capital en La Carolina, y las Nuevas Poblaciones de Andalucía, con capital en La Carlota³. Una división que se trasladó también al plano gubernativo y de administración. De este modo, la Intendencia de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía se dividía en dos subdelegaciones⁴, las cuales ejercieron su autoridad en los mencionados partidos territoriales a las órdenes del intendente; a su vez, cada subdelegación estuvo integrada por varias feligresías o colonias que también tuvieron al frente, habitualmente, a un comandante civil para su gobierno. En cuanto a la administración, la autonomía de ambas subdelegaciones era muy amplia, tanto que en materia hacendística cada una dispuso de su propia Contaduría y se rendían cuentas al gobierno por separado.

La historiografía ha identificado cuatro objetivos fundamentales para su puesta en marcha. En primer lugar, se aspiraba a poner en cultivo tierras hasta entonces

2 Para profundizar en la historia de estas nuevas colonias es imprescindible la consulta de: Alcázar Molina (1939), Sánchez-Batalla Martínez (1998-2003) y Hamer Flores (2009).

3 Las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena estuvieron integradas por los territorios de los actuales municipios jiennenses de Aldeaquemada, Santa Elena, La Carolina, Carboneros, Guarromán, Arquillos y Montizón; por su parte, las de Andalucía se conformaron con los de los municipios cordobeses de La Carlota, Fuente Palmera, Fuente Carreteros y San Sebastián de los Ballesteros y los sevillanos de La Luisiana y Cañada Rosal. Además, entre 1776 y 1799, una enorme extensión del término de Hornachuelos (Córdoba) también se integró en las Nuevas Poblaciones de Andalucía, siendo conocido como Sierra del Tardón.

4 Las nuevas colonias nacieron en 1767 como una Superintendencia, pero en 1784 se modificó su estructura de gobierno: la Superintendencia pasó a ser una Intendencia y aunque continuaban existiendo dos subdelegaciones, se optó por nombrar subdelegado solo en las Nuevas Poblaciones de Andalucía; en las de Sierra Morena el contador asumiría las funciones de subdelegado, lo que permitía que pudiera realizar las comisiones y trabajos que el intendente le encomendase y que lo sustituyese en sus ausencias y enfermedades. En las colonias de Andalucía, el contador podía ejercer esas mismas funciones cuando fuera necesario.

baldías o poco aprovechadas, con lo que eso también implicaría de desarrollo para otros sectores asociados a cualquier núcleo poblacional, aumentando la riqueza del país. En segundo lugar, se pretendía aumentar la población útil con la entrada en los territorios de la Corona española de varios miles de labradores y artesanos extranjeros que se establecerían y generarían riqueza en esas tierras baldías e incultas. La protección de la principal vía de comunicación de la Península, la que unía Madrid con Cádiz y, por tanto, con los territorios americanos, constituyó el tercer gran objetivo de este proyecto colonizador. La apuesta por ese camino real a partir de 1761 dejó en evidencia que existían grandes extensiones en las que apenas podían verse algunas pequeñas ventas, por lo que se procuró prestarle protección y dotarlo de mejores servicios en esos tramos con la construcción de nuevos pueblos. Finalmente, el cuarto y último objetivo, muy ambicioso y compartido *de facto* solo por un reducido círculo de ilustrados, consistió en ensayar en esta colonización un modelo de sociedad agraria en la que no estuvieran presentes ciertos elementos del Antiguo Régimen que se consideraba entonces que suponían un freno para el desarrollo del Estado y que, por tanto, pudiera servir de referencia para aplicarse en otros lugares. Este rasgo hizo del proyecto colonizador español un caso único en el contexto de colonizaciones agrarias de la Europa coetánea. A modo de ejemplo, podemos indicar que en las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía no estaba permitido el establecimiento de comunidades religiosas regulares, pagando la Real Hacienda los salarios de los sacerdotes y los gastos de culto de las iglesias; la instrucción primaria era obligatoria; los lotes de tierra no se podían acumular, dividir y menos aún amortizar al objeto de garantizar siempre que pudieran mantener con sus frutos una unidad familiar; y ningún empleo o cargo podía heredarse o enajenarse.

LEGISLACIÓN Y NOVELA HISTÓRICA: HERRAMIENTAS DE APROXIMACIÓN AL PASADO

Expuestas las ventajas que consideramos que ofrece el combinar una fuente histórica primaria, como es la legislación, con una fuente de naturaleza literaria, como es la novela histórica, procederemos aquí a explicar los motivos que nos han guiado para seccionar los materiales concretos que se utilizarán en nuestra propuesta didáctica. En lo que respecta a la legislación, la reciente publicación de una recopilación con las principales disposiciones normativas que la administración central promulgó para las Nuevas Poblaciones (Hamer Flores, 2018b) ha venido a resolver las dificultades que antes existían para tener un fácil acceso a muchas de ellas. Nosotros haremos uso aquí, parcialmente, de tres normas: dos

fechadas en 1767 (la contrata firmada entre el gobierno español y el asentista bávaro Johann Kaspar von Thürriegel el 2 de abril y el conocido como Fuero de las Nuevas Poblaciones, publicado el 5 de julio) y otra en 1769 (una real cédula fechada en octubre con una serie de penas para los que causaran daños a los colonos o sus bienes).

Por otro lado, la novela histórica centrada en la historia de estas nuevas colonias ha tenido un considerable éxito en las últimas décadas, lo cual permite disponer de un elevado número de títulos; aunque con la desventaja de que no todos tienen el enfoque, el rigor o la calidad necesarios para su uso en el aula⁵. De ahí que para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica hayamos optado por la novela *Por trescientos reales*, del alemán Rudolf A. Kaltöfen (1891-1983). Escrita originalmente en alemán, su traducción al español se publicó en 1944 por la editorial Espasa-Calpe en la única edición hasta ahora aparecida en nuestra lengua⁶; su tirada debió de ser considerable pues no es difícil encontrar ejemplares aún en los circuitos de librerías de viejo y está presente en muchas bibliotecas públicas. El elevado rigor con el que Kaltöfen da forma al relato, sumado a la habilidad para exponer a través de un caso ficticio el modo en el que se produjeron las emigraciones reales de familias centroeuropeas hacia España a partir de 1767, hacen de su obra la más adecuada para los objetivos que aquí pretendemos. Esa emigración familiar, unida al hecho de que la protagonista de la novela sea una mujer, ofrece además la ventaja de considerar en el discurso histórico a las mujeres; frecuentemente invisibilizadas en hechos históricos en los que también fueron protagonistas.

PROPUESTA DIDÁCTICA

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta didáctica, más allá de posibilitar la transmisión de los contenidos históricos deseados, permite al docente aplicar en el aula una metodología diferente a la tradicional; con lo que ello puede suponer de aliciente para el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, al emplear textos literarios y legislativos se facilita tanto la aproximación y crítica de fuentes históricas como el desarrollo de las competencias de comprensión y análisis de documentos

5 Entre todas ellas, en caso de no poderse emplear la seleccionada por nosotros, consideramos como más aptas para ser utilizadas en el aula las escritas por José Miguel Bel Martínez (2012) y Juan José Mugar (2016).

6 En 1981 se realizó en Jaén, con permiso del autor, una reimpresión facsímil por parte de Riquelme y Vargas Ediciones. En este caso la tirada fue muy reducida.

escritos. Finalmente, el episodio histórico estudiado hace posible, además, un debate crítico en el aula acerca del fenómeno de las migraciones humanas por motivos políticos y económicos.

Los destinatarios de esta propuesta serán los alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (en el marco de la asignatura de *Geografía e Historia*) y los de 2º curso de Bachillerato (en la asignatura de *Historia de España*). El currículo de la LOMCE ubica en ellos los contenidos correspondientes al siglo XVIII español, aunque con la importante salvedad de que en el primer caso la materia ha perdido, frente a la LOCE, el carácter de troncal y solo se incluye en el itinerario académico. El diferente grado de profundización en la temática que ofrecemos para cada curso, unido al hecho de que en esos dos momentos de la etapa formativa el alumnado no posee los mismos niveles de conocimiento y de capacidad de análisis crítico, permite su uso en 2ª de Bachillerato con independencia de que ya se hayan trabajado antes con ellos las actividades formuladas para 4º de ESO.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- * Aproximar al alumnado con nuestro pasado mediante el uso de la novela y la legislación histórica (trabajo con fuentes primarias).
- * Desarrollar valores de tolerancia y respeto con la diferencia.
- * Reflexionar sobre los fenómenos de migración interestatal como una constante en la historia y como facilitadores de elementos de enriquecimiento social. Se logra así una apuesta por la mencionada tolerancia y respeto hacia otras culturas.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de alcanzar y mantener el interés del alumnado, el docente procurará que éste tenga un papel autónomo y protagonista en el aprendizaje. La metodología adoptada, por tanto, será activa y participativa. El trabajo se desarrollará a partir de la realización de actividades concretas que el docente, como orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podrá adaptar en función de la diversidad y distintos ritmos y estilos de aprendizaje si lo considerase conveniente.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Las actividades que se presentan a continuación han sido concebidas para realizarse en un tiempo máximo de una hora en el caso de 4º de ESO y de tres

horas en el de 2º de Bachillerato. El material utilizado facilita el trasladar fuera del aula parte de la actividad, con lo que se reduce el impacto que ésta tendría en el ya de por sí limitado horario de impartición de las asignaturas de Historia.

a) 4º de ESO

Actividad 1

Duración: 30 minutos

Espacio: Casa (15 minutos) y aula de clase (15 minutos)

Material: folios, lápiz, bolígrafo, diccionario, ordenador o dispositivo con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y orienta la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, integrados por cuatro o cinco alumnos.

Descripción de la actividad: Leer en casa el texto “Los colonos de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía” (Hamer Flores, 2018a) para una primera aproximación al tema⁷ y los dos primeros capítulos de la novela histórica *Por trescientos reales* (pp. 5-18). Los alumnos trabajarán los contenidos para entender los motivos, dificultades -prohibiciones- y temores vinculados a la idea de trasladarse a otro Estado y para hacerse una idea de la problemática derivada de trasladarse a un país con una cultura e idiomas diferentes. Además, se prestará atención al papel de las mujeres en la sociedad y en las migraciones del siglo XVIII. El establecimiento de similitudes y diferencias entre la inmigración de colonos centroeuropeos en la España del siglo XVIII y los actuales flujos de inmigración puede ser también un ejercicio muy útil para debatir en el aula.

Actividad 2

Duración: 30 minutos

Espacio: Casa (15 minutos) y aula de clase (15 minutos)

Material: folios, lápiz, bolígrafo, diccionario, ordenador o dispositivo con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y orienta la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, integrados por cuatro o cinco alumnos.

⁷ Esta lectura puede ser sustituida, o complementada, por una explicación de su contenido por parte del docente.

Descripción de la actividad: Leer los artículos 1, 2 y 3 de la real cédula de 2 de abril de 1767 (p. 24); los artículos 14, 19 y 74 de la real cédula de 5 de julio de 1767 (pp. 59-61 y 75); y la presentación de la real cédula de 17 de octubre de 1769 (pp. 119-120) de la obra *Legislación Histórica Neopobla-cional*. Teniendo como marco los contenidos de la asignatura, los grupos tratarán de responder a cuestiones como: ¿por qué en las condiciones para reclutar colonos centroeuropeos era requisito ser católico? ¿por qué otro requisito era que fuesen labradores y artesanos? ¿qué régimen demográfico muestra la clasificación de edades que se exige? ¿por qué el diezmo lo cobraba la Real Hacienda y no la Iglesia? ¿qué importancia tiene que se estableciera como obligatoria la educación primaria? Por otro lado, el contenido de la real cédula de 1769 facilita el debate en el aula acerca del fenómeno de la xenofobia.

b) 2º de Bachillerato

Actividad 1

Duración: 2 horas

Espacio: casa (1 hora y 30 minutos) y aula de clase (30 minutos).

Material: folios, lápiz, bolígrafo, diccionario, ordenador o dispositivo con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y orienta la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, integrados por tres o cuatro alumnos.

Descripción de la actividad: Leer en casa el texto “Los colonos de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía” (Hamer Flores, 2018a) para una primera aproximación al tema y los seis primeros capítulos de la novela histórica *Por trescientos reales* (pp. 5-45). Los alumnos trabajarán los contenidos para entender los motivos, dificultades -prohibiciones- y temores vinculados a la idea de trasladarse a otro Estado, para ser conscientes de las estrategias y subterfugios utilizados ante las prohibiciones establecidas por las autoridades para emigrar o para hacerse una idea de la problemática derivada de trasladarse a un país con una cultura e idiomas diferentes. Además, se prestará atención al papel de las mujeres en la sociedad y en las migraciones del siglo XVIII. El establecimiento de similitudes y diferencias entre la inmigración de colonos centroeuropeos en la España

del siglo XVIII y los actuales flujos de inmigración puede ser también un ejercicio muy útil para debatir en el aula.

Actividad 2

Duración: 1 hora

Espacio: casa (30 minutos) y aula de clase (30 minutos).

Material: folios, lápiz, bolígrafo, diccionario, ordenador o dispositivo con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y orienta la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, integrados por tres o cuatro alumnos.

Descripción de la actividad: Leer los artículos 1, 2 y 3 de la real cédula de 2 de abril de 1767 (p. 24); los artículos 14, 19, 74 y 75 de la real cédula de 5 de julio de 1767 (pp. 59-61 y 75); y la real cédula de 17 de octubre de 1769 (pp. 119-123) de la obra *Legislación Histórica Neopoblacional*. Teniendo como marco los contenidos de la asignatura, los grupos tratarán de responder a cuestiones como: ¿por qué en las condiciones para reclutar colonos centroeuropeos era requisito ser católico? ¿por qué otro requisito era que fuesen labradores y artesanos? ¿qué régimen demográfico muestra la clasificación de edades que se exige? ¿qué importancia tiene que en las Nuevas Poblaciones no se permitiera la venta o herencia de cargos políticos? ¿por qué el diezmo lo cobraba la Real Hacienda y no la Iglesia? ¿qué importancia tiene que se estableciera como obligatoria la educación primaria y, por qué, en cambio se trató de limitar la educación secundaria? Por otro lado, el contenido de la real cédula de 1769 facilita el debate en el aula acerca del fenómeno de la xenofobia.

EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta estará integrada por tres fases. En la primera, el docente analizará los conocimientos, actitudes y valores previos que posee el alumnado, en la medida de lo posible, de forma individual; en la segunda, tendrá lugar una observación directa en el aula durante el desarrollo de las actividades planteadas; y, finalmente, en la tercera se valorarán los resultados de dichas actividades y la puesta en común de ideas. Opcionalmente, podrá considerarse la utilidad de incluir total o parcialmente estos contenidos en pruebas de carácter oral o escrito que formen parte de la evaluación de la asignatura.

CONCLUSIONES

Con la realización de esta propuesta didáctica aspiramos a que el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato adquiera, al estudiar el siglo XVIII español, un mejor conocimiento de una de las principales experiencias en materia agraria de esa centuria: la colonización de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía. Mediante el uso de metodologías activas y participativas, las disposiciones normativas y la novela histórica mostrarán su utilidad para abordar este episodio de un modo atractivo y rápido para los alumnos. Los nuevos retos educativos exigen al docente la adopción de nuevas y diversas estrategias que faciliten la innovación apoyada en el trabajo por competencias pero que, a la par, no olviden la transmisión de contenidos que, en ocasiones, vienen siendo relegados inexplicablemente a un segundo plano.

No obstante, las ventajas no quedan ahí pues la temática analizada permite ahondar en conocimientos transversales tales como el respeto, el diálogo o la tolerancia. La aproximación a un fenómeno migratorio Norte-Sur en el siglo XVIII, por causas políticas y económicas, incluidas las dificultades y problemas que toda emigración conlleva, hace factible el estudio comparado con otros fenómenos actuales. Aunque las diferencias son muchas, siendo quizá la más importante el haber sido la estudiada para el siglo XVIII promovida por el Estado frente a los movimientos migratorios actuales que no solo no se incentivan si no que se intenta frenarlos, las similitudes no son menos: los motivos económicos que llevan a emigrar -incluso sin los permisos necesarios-, el desarraigo por abandonar la patria y el dirigirse a un lugar con idioma y cultura diferentes, las dificultades para adaptarse a los nuevos entornos, el rol de las mujeres en estos procesos históricos, la xenofobia, etc. Todo ello nos permite concluir que esta propuesta didáctica hace posible una primera aproximación a un importante episodio de nuestro siglo XVIII a la par que puede ser empleada para analizar y entender migraciones actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, C. (1930). *Las colonias alemanas de Sierra Morena*. Madrid: Universidad de Murcia.
- Bel, J.M. (2012). *Las alas del albatros*. Almería: Editorial Aldevara.
- Balsera, M. y Ortigosa, M. (1990). *Itinerario geográfico por las nuevas poblaciones carolinas de Córdoba*. Córdoba: Junta de Andalucía.

- Felices de la Fuente, M. del M. y Chaparro Sainz, Á. (2016). Enseñar Historia Moderna en el aula: la novela histórica como recurso didáctico. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Miralles Martínez (coords.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 107-119). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Hamer Flores, A. (2009). *La Intendencia de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía, 1784-1835. Gobierno y administración de un territorio foral a fines de la Edad Moderna*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Hamer Flores, A. (2018a). "Los colonos de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía". En F.J. Pérez Fernández y P. Rodrigo Sanjuán (coords.), *250 Aniversario de la promulgación del Fuero de Población* (pp. 47-55). Jaén: Fundación Caja Rural de Jaén. Disponible para su descarga en: <https://www.nuevaspoblaciones.com/sociedad>
- Hamer Flores, A. (ed.) (2018b). *Legislación Histórica Neopoblacional. Disposiciones normativas emanadas del poder central en las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía (1767-1835)*. Madrid: Bubok Publishing. Disponible para su consulta online en: <https://www.nuevaspoblaciones.com/legislacion>
- Henarejos Carrillo, P. (2016). La Edad Moderna a través de la LOE y la LOMCE. En F. García González, C.J. Gómez Carrasco y R.A. Rodríguez Pérez (coords.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 141-154). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Jaén Milla, S. (2018). Las Nuevas Poblaciones de Andalucía y Sierra Morena en los libros de texto escolares. En A. Tarifa Fernández, J.A. Fílder Rodríguez y A. Ruiz Olivares (coords.). *Congreso Internacional Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía y otras colonizaciones agrarias en la Europa de la Ilustración* (pp. 685-692). Jaén: Instituto de Estudios Giennenses.
- Kaltofen, R.A. (1944). *Por trescientos reales (floreCIMIENTO y desaparición de una colonia alemana de campesinos, a fines del siglo XVIII)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mugar, J.J. (2016). *Las raíces de la tierra*. Córdoba: Litopress. Segunda edición.
- Sánchez-Batalla, C. (1998-2003). *La Carolina en el entorno de sus colonias gemelas y anti-guas poblaciones de Sierra Morena. Prehistoria a 1835*. Jaén: Caja Rural de Jaén, 4 vols.

LOS ITINERARIOS CALATRAVOS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LAS ÓRDENES MILITARES DE CASTILLA*

HÉCTOR LINARES GONZÁLEZ**

(Universidad Autónoma de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.38

PLANTEAMIENTO

En la realización de este artículo se ha pretendido diseñar un itinerario didáctico por una serie de encomiendas de la Orden de Calatrava durante la modernidad temprana (Ss. XV-XVI) en el partido territorial de Campo de Calatrava, en la actual provincia de Ciudad Real, en la Comunidad de Castilla-La Mancha. A través de este recorrido, y con la visita de las encomiendas seleccionadas el alumno podrá acceder a la practicidad de las Ciencias Sociales, y, sobre todo, comprender la auténtica noción de “utilidad” de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. Los señoríos calatravos seleccionados han seguido, para ello, una serie de criterios: político-sociales, económicos, paisajístico-naturales, y artísticos –que serán debidamente explicados y justificados en su correspondiente apartado-. El fin de este recorrido es, de esta manera, que el alumnado de secundaria aprenda el pasado de otra forma, conociendo unas instituciones que han sido olvidadas en la enseñanza media y que, en algunos territorios como Ciudad Real, constituyeron un auténtico eje vertebrador de la historia, la política, la economía, el arte y la sociedad de toda la región. De encomienda en encomienda, el alumno podrá comprender el

* Este capítulo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Generación del Conocimiento PGC2018-094150-B-C22, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (2019-2022). Asimismo, agradezco enormemente a los profesores Alfonso García de la Vega (UAM) y Francisco Fernández Izquierdo (CSIC) sus consejos y ayuda en la redacción de este trabajo.

** Departamento de Historia Moderna, Fac. Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: hector.linares@uam.es

arte y la arquitectura de su región, el tejido productivo y económico, los recursos naturales y paisajísticos, y la propia historia regional, y todo ello siguiendo el hilo conductor de la Orden de Calatrava. Así, y teniendo en cuenta que vamos a utilizar las órdenes militares, en concreto la Orden de Calatrava como medio vehicular de nuestro itinerario didáctico, y habiendo establecido cómo cronología la temprana modernidad, hemos comprobado que nuestro proyecto se enmarcaría con mayor facilidad al currículo oficial del último curso de 3º de ESO. Además de por su mejor adecuación al currículo de este curso, esta decisión viene dada por la necesidad de una cierta madurez y conocimiento histórico por parte de los estudiantes a participar, de otra forma podría suponer una excursión al uso sin más trascendencia y objetivo que el de romper la rutina en las clases tradicionales.

PROPUESTA DIDÁCTICA

METODOLOGÍA

Nuestro itinerario didáctico calatravo se ha basado en la metodología y pensamiento pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, que confiere a los itinerarios y excursiones educativas un enorme valor didáctico, afirmando sus miembros ya en 1902 que las excursiones y los viajes escolares proporcionaban una “formación integral” al alumno, muy ligada a la concepción de la educación de otro de los grandes autores de la ILE, fuertemente influenciado por el Krausismo, como es Pedro de Alcántara García (Alcántara García, 1902), de cuyo pensamiento se desprende que “la educación ha de ser integral, armónica y gradual”, definición y concepción de la educación que hacemos nuestra en el presente itinerario (Melcón, 1995). La Institución Libre de Enseñanza otorgó de un fuerte protagonismo a las excursiones escolares, que ya poseían una enorme experiencia y tradición en otros países del centro de Europa como Suiza, Alemania o Austria. En España, sin embargo, su enorme valor didáctico solo había sido defendido por autores como Pablo Montesinos y Mariano Carderera (Melcón, 1995). De esta forma, la expansión de la idea de que las excursiones y salidas educativas eran un excelente sistema y recurso didáctico se deben, en gran medida, a la acción de los educadores de la ILE dado que el pensamiento del padre Sarmiento, en el siglo XVIII, no habían llegado a fraguar en la comunidad educativa española. Para los académicos, pensadores y pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza las excursiones educativas suponían mucho más que un simple recurso didáctico auxiliar, para los miembros de la ILE las salidas fuera del aula aportaban a los

estudiantes y al proceso de enseñanza-aprendizaje todos los elementos necesarios para la llamada “formación integral” del individuo, de su cuerpo y, además, de su espíritu. La relación entre el alumno y su realidad más próxima y viva en sus diversas manifestaciones hace posible abordar su estudio de forma unitaria, desde todos los puntos de vista, lo que lleva a hacer necesarias las excursiones educativas en casi todas las materias académicas (Melcón, 1995).

En una línea similar, múltiples trabajos sobre la didáctica de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, como los de Boyle, Conchie, Martín, Milsom, Nash Rawlinson, Wurthmann (2007) han afirmado y demostrado que el alumnado de enseñanzas medias prefiere la adquisición de los conocimientos fuera del aula, rompiendo el espacio de aprendizaje tradicional, y enmarcándolo en la realidad más próxima al estudiante. La actividad continua y ejercida por el estudiante a través del itinerario, bajo la atenta observación y orientación del profesor, produce, como afirma García de la Vega, “propuestas, soluciones y valoraciones” por parte de los propios estudiantes (García de la Vega, 2004). El mismo autor (2012) también índice, como la ILE, en que la valoración del paisaje y la inclusión del mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje supone un elemento central y de gran importancia en la adquisición de conocimientos, sobre todo en la rama de geografía e historia.

Por otro lado, uno de los pilares didácticos en los que hemos basado nuestro itinerario a través de las encomiendas de la Orden de Calatrava es el uso del juego y la técnica de simulación. En el marco educacional la utilización de los juegos y de la simulación imprime al proceso de enseñanza-aprendizaje un marcado carácter dinámico, integrador y, sobre todo, motivador. Las técnicas de simulación consisten en reproducir un fenómeno, un determinado proceso o hecho con la finalidad de que el alumno pueda asimilarlo mejor. A través de estas representaciones simplificadas el estudiante llega a comprender y adquirir el conocimiento de forma empírica y mediante de uno de los valores transversales más importantes de la educación: la empatía. A palabras de María Jesús Marrón “potenciar el aprendizaje basado no sólo en el saber o conocer, sino también, y especialmente, en el saber hacer” (Moreno Jiménez, y Marrón Gaité, 1996). La Institución Libre de Enseñanza contemplaba la excursión educativa, el ejercicio físico y el juego como principales factores del desenvolvimiento de los sentimientos estéticos y ético-religiosos (Alcántara García, 1902) y, además, aportaban materiales y herramientas para la confección de un pensamiento crítico (Melcón, 1995). Otra de las grandes influencias ha sido la pedagogía de María Montessori (Montessori, 2014) cuyo método, fundamentado en la libertad del estudiante, y en la observancia clínica del profesor, que pierde su papel de mero altavoz del conocimiento, para ser partícipe del mismo, en un proceso

de transmisión en el que se involucra directamente al alumno en primera instancia, y en el que, a través de su propio desarrollo el profesor adquiere un nuevo rol de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. El método también presenta a los itinerarios como un espacio proclive al descubrimiento de la realidad de los jóvenes (a través de materiales diferentes y el contacto con la naturaleza), que les ponen en contacto con escenarios educativos que pueden adaptarse tanto a sus niveles de aprendizaje como a sus distintas capacidades e inteligencias, sobre todo, y aquí enlazando con la teoría de las inteligencias múltiples del profesor Howard Gardner, la inteligencia naturalista (Gardner, 1994 y 1995). Aprovecharíamos también, por otro lado, el “tercer nivel” del proceso cognitivo del método Montessori, aquel que va desde los 13 a los 18 años aproximadamente, y en el que el alumno experimenta un alto potencial creativo, y distintos cambios en el desarrollo de las aptitudes, podemos intentar paliar las distorsiones de concentración que también son características de esta fase, y que suelen agravarse mediante sistema tradicionales de enseñanza en el aula (Montessori, 2014).

Por último, hemos de decir que nuestro itinerario ha recibido grandes aportaciones e influencias de los modelos de itinerarios didácticos que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid editó en el año 2001, y que ofrece distintos tipos de recorridos a través de múltiples áreas de conocimiento como la geografía o el arte (Herrero Fabregat, 2001; Gutiérrez Romero, 2001; y Merlos Romero, 2001). Sin embargo, echamos en falta un itinerario del mismo tipo, pero centrado en conocimientos puramente históricos, algo que en la misma colección no llegó a editarse. La misma expresa que entre los múltiples enfoques de la didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de enseñanzas medias se ha de destacar de forma muy significativa la experiencia práctica (Herrero Fabregat, 2001). El material de apoyo al que hacemos referencia ofrece una visión de la enseñanza basada en un modelo de aprendizaje fundamentado en la observación y la experiencia, que sin duda ha ayudado muy notablemente a la confección de nuestro itinerario didáctico.

ADAPTACIÓN AL CURRÍCULO OFICIAL DE CASTILLA-LA MANCHA

En primer lugar, hemos de aclarar que esta propuesta didáctica está planteada para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, asignatura de *Geografía e Historia* del 3º curso de ESO. Esta decisión viene dada por una serie de motivos, entre los que destacamos la necesidad de contar con una cierta madurez y conocimiento por parte de los estudiantes a participar, puesto que de otra

forma la actividad podría suponer una excursión al uso. Por otro lado, también es más proclive su desenvolvimiento en estos niveles por su mejor adaptación al Currículo de este curso. El currículo de 3º de ESO puede adaptarse con cierta facilidad a nuestra propuesta de itinerario didáctico. En primer lugar, leyendo el Decreto 40/2015 del 15 de junio de 2015, observamos la siguiente afirmación: *“En tercero de la ESO, el alumno estudia Geografía física y humana concretando en el espacio geográfico más cercano, su Comunidad Autónoma y España y continúa con la Historia Moderna”*.

De esta forma, y mediante esta oración extraída del propio decreto, encontramos que uno de los objetivos principales de nuestra propuesta viene avalada y fomentada por el propio espíritu de la ley: el mayor conocimiento, estudio y puesta en valor del espacio más cercano del estudiante, su Comunidad Autónoma y su región. Por lo que se refiere al currículo estrictamente, y en concreto para los contenidos de Geografía puestos en ejercicio mediante nuestra propuesta didáctica, encontramos que en el Currículo Oficial de 3º de ESO de Castilla-La Mancha, específicamente en el Bloque 2: El Medio Físico se hayan el conocimiento y valoración de los “principales espacios naturales y protegidos a nivel peninsular, insular y de Castilla-La Mancha”. Y en el bloque 3: el Medio humano, podemos estudiar los sectores (primario, secundario, y terciario) así como los paisajes humanizados, y las actividades económicas nacionales y regionales. Por lo que se refiere a los conocimientos de Historia Moderna que están presentes y son puestos en práctica en nuestra propuesta de itinerario didáctico por las encomiendas calatravas, encontramos en el currículo oficial de la ESO de Castilla-La Mancha (Decreto 40/2015), en el Bloque 4: La Edad Moderna, los siguientes contenidos: características socio-económicas de los siglos XV-XVI; las principales manifestaciones culturales y artísticas, y las monarquías modernas.

Por último, es importante señalar, como antes se ha hecho brevemente, que esta propuesta de itinerario didáctico por las encomiendas de la Orden de Calatrava en el partido territorial del Campo de Calatrava, en la provincia de Ciudad Real, además tiene en cuenta uno de los objetivos que el currículo oficial de la asignatura de Geografía e Historia en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha señala con cierta importancia, como es la puesta en valor de la historia y el patrimonio local y regional como primera realidad y escenario más próximo del estudiante. Así, en el Decreto 40/2015, podemos encontrar afirmaciones como la siguiente: *“Desde el siglo XIX la enseñanza de la Geografía e Historia ha sido básica en la creación tanto de identidades nacionales y regionales como en la de espíritus democráticos y críticos”*.

Es evidente que la realización de este itinerario por parte del alumnado implicado supondría la toma en contacto del pasado más inmediato de los estudiantes, dado que sería un “re-descubrimiento” de la historia, la cultura, y el patrimonio de la región y las localidades más próximas a su día a día. Creando, como bien afirma el decreto, una verdadera y auténtica identidad regional que pondrá el valor el espacio histórico-geográfico seleccionado, y erigiendo nuevas visiones, pensamientos, y reflexiones al estudiantado de una forma dinámica y motivadora, rompiendo los esquemas de la enseñanza tradicional, que además ha obviado ciertas partes de la historia regional y local, como es la influencia e importancia de las caballerías castellanas, y que han sido instituciones que en algunos territorios han sido fundamentales para su desarrollo histórico, económico, político y social.

EL ITINERARIO DIDÁCTICO

El itinerario didáctico proyectado contemplaría la visita de cuatro encomiendas (Daimiel, Almagro, Valdepeñas y Calatrava la Nueva). Sin embargo, por las limitaciones del formato del proyecto, no es imposible desarrollar las visitas completas, por lo que presentaremos los objetivos y contenidos fundamentales de cada una de las mismas.

En primer lugar, se contempla una serie de sesiones previas a la salida que, en el marco del aula, ofrecerá a los alumnos una primera aproximación al mundo de las órdenes militares castellanas, y en concreto, a la Orden de Calatrava. Serán contenidos generales y conceptuales, necesarios para que el estudiantado participante pueda sacar el máximo provecho a los conocimientos que serán puestos en práctica. Entre los contenidos que deben ser tratados en la sesión previa se incluirán nociones básicas como “encomienda” o “comendador”, así como una breve historia de las órdenes militares desde la Edad Media hasta la modernidad, y la implantación del señorío calatravo en Ciudad Real. Además, el alumno debe conocer el área geográfica por el que discurrirá nuestro itinerario. Se propone, que mediante la aplicación *Google Earth*, y mediante la ayuda del profesor que actuará como guía del proceso de aprendizaje, el estudiante contemple a través de cartografía actual las localizaciones geográficas, así como demarcar y crear el propio itinerario mediante las múltiples herramientas que permite la aplicación web. A través del sistema de “chinchetas” el alumno es capaz de confeccionar el itinerario a realizar, para de esta forma conocer el espacio y los paisajes de forma virtual y, en la visita, poder reconocerlos en primera persona. Se propone, de esta forma, que el estudiantado posea unos conocimientos básicos para que la actividad llegue a un fin óptimo.

VISITAS A TRES ENCOMIENDAS Y AL SACRO CONVENTO DE CALATRAVA LA NUEVA

Nuestro itinerario comenzaría en la encomienda más septentrional, es decir, la encomienda de Daimiel, y proseguiremos el recorrido en sentido de las agujas del reloj, para ir visitando y conociendo las encomiendas seleccionadas. Mediante esta regla, la siguiente encomienda sería la de Almagro, para continuar con Valdepeñas; y finalizar en el Sacro Convento de Calatrava. Cada encomienda es seleccionada por la enorme riqueza que poseen en una o varias de las disciplinas a estudiar, ya sea por su historia, patrimonio, o su valor geográfico. Llegados a este punto vamos a realizar un corte por encomienda en el que destacaremos qué elementos deben ser tenidos en cuenta en la realización de la visita didáctica.

ENCOMIENDA DE DAIMIEL

La primera parada es la encomienda de Daimiel, que será estudiada a través del Parque Nacional de las Tablas, la cual era una dehesa de la Mesa Maestral calatrava denominada “Zacatena”. Y aunque la dehesa no formaba parte de la encomienda, el comendador de Daimiel poseía el título de Guarda Mayor de la misma. La distancia entre Ciudad Real (punto de inicio), y Daimiel es de 33 km, y una media hora de trayecto en autobús. Saldremos del centro educativo a las 8:30h de la mañana, y llegaremos a las 9:00h al Parque Nacional. La visita tendrá una duración aproximada de 2 horas. Una vez allí lo primero que visitaremos será el centro de visitas, y tras ello visitaremos el molino harinero calatravo de “Molemocho”, que data del año 1575 aproximadamente. En este lugar, abierto en 2008, es un espacio museístico que establece una relación histórica entre la Orden de Calatrava, los habitantes de Daimiel, el río y su espacio natural. Las presas de estos molinos fueron las que, tras el paso de los años, dieron origen a lo que hoy son los humedales. Tras esta visita, repartiremos entre los alumnos dos cuadernos, el primero recogerá algunas de las ordenanzas de conservación de la dehesa de Daimiel por parte de la orden (con respecto a árboles, nidos de pájaros, etc), y el segundo un cuaderno de campo, de unas 16 páginas, que servirá de apoyo y base del recorrido por el humedal. El cuadernillo, que está disponible en la página web del parque, está creado específicamente para visitas académicas, y está adaptado a los contenidos de la educación secundaria. En este cuaderno de trabajo el alumno podrá ir identificando la flora más representativa del parque, y podrán dibujar las que más interés susciten o les parezcan más llamativas. También posee una parte dedicada a la fauna, siguiendo el mismo esquema que el de la flora, donde los alumnos tendrán que atender a la alimentación de las especies, el por qué encuen-

tran en las Tablas de Daimiel su hábitat, sus movimientos migratorios, etc... Uno de los elementos que caracterizan este itinerario didáctico, como hemos expuesto en las páginas anteriores, es el intento de relacionar los distintos espacios visitados con su pasado como parte de las órdenes militares. De esta forma, a lo largo de la visita tendremos que explicar de qué forma se integró el Parque Nacional en las encomiendas de la Orden, para ello atenderemos a los siguientes puntos: Donación del territorio de Daimiel por la Corona a la orden; los usos que tuvieron los humedales para los habitantes de la zona y la propia institución (Solano, 1985); los molinos harineros calatravos como gestora, puesto que era propiedad maestral; y los ojos del Guadiana como frontera entre los territorios de la orden de Calatrava y la de San Juan (Jeréz García, 2010.)

LA ENCOMIENDA DE ALMAGRO

Con nuestra llegada a Almagro, nos dirigiremos con los estudiantes al corral de comedias, donde realizaremos una visita de unos treinta minutos en la que se nos proporcionarán los datos históricos necesarios para comprender el funcionamiento y la realidad del teatro español del Siglo de Oro. El Corral de Comedias de Almagro ofrece visitas guiadas, por lo que este recorrido informativo no será difícil de conseguir para nuestro itinerario. En la explicación del guía intentaremos incidir en la importancia de la relación entre la Orden de Calatrava y el corral de comedias. Además, sería interesante que este punto concreto fuera realizado en el zaguán del corral, dado que ahí se encuentra una gran cruz calatrava que anuncia y refleja la protección y dominio de la institución. Sin embargo, la actividad que supondrá el centro de interés del alumnado y que constituirá el nexo entre los contenidos y la experiencia empírica propiamente dicha. Proponemos, en este caso, la representación de un fragmento de “Fuenteovejuna” de Lope de Vega. Son cuatro las razones de su selección: en primer lugar, porque su género es el teatro; en segundo, porque es una obra del Siglo de Oro; en tercero, porque su temática gira entorno a las órdenes militares, y en concreto con la calatrava y, en cuarto lugar, porque es una obra que retrata perfectamente la sociedad barroca. De esta forma, con esta representación los estudiantes se sentirán realmente motivados y se favorecerá la adquisición de conocimientos. La representación será de la primera parte del acto Tercero, concretamente la escena en la que el comendador de la encomienda es asesinado por el pueblo tras sus mil fechorías a los villanos. Los alumnos participantes serían nueve: El comendador; Juan Rojo –labrador–; don Esteban –el alcalde de Fuenteovejuna–; Mengo –labrador–; Barrildo –labrador–; Regidor; Pascuala,

Laurencia, y Jacinta –labradoras-. La elección de esta escena viene dada por dos factores: en primer lugar, porque es la parte de la obra en la que mayor tensión, importancia y dramatismo adquiere tanto el argumento como la representación de los personajes. En segundo lugar, puesto que es una de las escenas en la que el número de personajes que forman parte de la escena son paritarios (hombre-mujer), algo que no ocurre siempre. Atendemos, de esta forma, a los valores transversales de la educación como es la igualdad, y atención al género y a la diversidad.

VISITA A LA ENCOMIENDA DE VALDEPEÑAS

Tras terminar nuestra visita en la encomienda de Almagro, partiremos hacia la encomienda de Valdepeñas, a tan solo 32.2 km de distancia, por lo que el tiempo estimado en transporte será de una media hora aproximadamente. Llegaríamos a Valdepeñas sobre las 13:00h. Nuestra visita girará en torno a una actividad principal, que será la visita al Museo del Vino de Valdepeñas, que recorre de forma interactiva y didáctica del proceso de transformación de la uva en vino, en este caso, de la denominación de origen Valdepeñas. En el museo podremos acceder, por otro lado, a la “cultura y folklore” del vino de Valdepeñas, así como la maquinaria vitivinícola o el propio cultivo de la vid. En definitiva, un conocimiento general sobre el proceso de cultivo, explotación, elaboración, maduración y venta del vino. Es decir, todas sus etapas. Se visitan también las antiguas bodegas, los muelles de descarga, las básculas y tinajas, además de una completa exposición fotográfica realizada por Harry Gordon sobre el proceso de vendimia del año 1959. Un elemento a tener en cuenta, y que ayudará sin duda al proceso de enseñanza-aprendizaje, es que el museo posee estaciones con distintos paneles con gran carga didáctica que explican los distintos procesos que sufre la uva, además de la historia del propio museo del vino. La visita supondría la inversión de una media o tres cuartos de hora aproximadamente. Tras terminar la visita de Valdepeñas, realizaremos una parada de descanso en la misma localidad con el fin de poder almorzar y descansar durante unos 45 minutos aproximadamente.

EL SACRO CONVENTO DE CALATRAVA LA NUEVA

El final de nuestro itinerario didáctico se encuentra en la visita al Sacro Convento de Calatrava, la que fue sede de la orden desde el siglo XIII (Ayala, 2007). El Castillo y Sacro Convento de Calatrava es una joya de la arquitectura Alto Medieval, además de ser una enorme mezcla de influencias y tradiciones

artísticas. Además, su estado de conservación en nuestros días es asombroso, por lo que debe ser considerado una visita obligada por parte de nuestro alumnado. Es evidente que esta visita supone uno de los momentos más importantes del recorrido, dado que su contenido constituye la base fundamental de nuestro viaje, así como el nexo de unión de todas las localidades que hemos y vamos a seguir visitando a lo largo del día. La llegada al convento será entorno a las 16:00h de la tarde, a esa hora es cuando se inicia el periodo de visita vespertino. Tras haber realizado una introducción histórica al Sacro-Convento y visitado sus estancias, se realizará la actividad que supondrá el centro de interés del estudiantado y que, además, podrá poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la charla y visita del convento (Decroly, 1921). La actividad que proponemos es la representación de la ceremonia de investidura de un caballero de hábito calatravo, utilizando una adaptación de las *Definiciones* de la institución. En primer lugar, visitaremos e iremos comentado las tumbas de los distintos Maestres y Piores del Sacro Convento de Calatrava, del siglo XII, y que es uno de los principales monumentos de la fortaleza. Tras utilizar esta parte del patrimonio para explicar la figura del maestre y los priores, deberíamos enseñarles a los estudiantes los distintos tipos de “profesos” que formaban la orden: los freiles caballeros, religiosos y monjas (Fernández Izquierdo, 1992). Por último, representaríamos la ceremonia de profesión de caballeros, y para que ganase realismo la escena deberíamos tener, al menos, un ejemplar de las *Definiciones*, algo no muy complicado de conseguir dado que incluso están disponibles en red (portal Google Books), y un atrezo que pudiese asemejarse a hábitos de la orden –puede ser tan sencillo como pintar encima de camisetas o sábanas blancas una cruz roja de Calatrava¹. Tras la representación, se dará por concluida la visita al Sacro Convento. Creemos que la actividad puede durar entorno a una hora y cuarto, por lo que sobre a las 17:45h habríamos terminado y retornaríamos al centro docente, donde llegaríamos entorno a las 18:30h.

En la clase inmediatamente después a la visita, sería interesante poder realizar una sesión donde se reflexionaría no solo sobre los nuevos conocimientos adquiridos, sino también relacionándolos con los aprendidos anteriormente –relación y activación de conocimientos previos- (Cohen, 2016) el temario oficial, y los valores transversales del currículo, todo ello a través de reflexiones críticas, diálogos, y comentarios de imágenes de los lugares visitados.

1 Sería interesante que el alumnado preparase en las sesiones previas a la salida una escenificación tanto de la ceremonia de profesión de caballeros como de la obra de Lope de Vega.

CONCLUSIONES

A través de estas páginas hemos intentado diseñar una propuesta de itinerario didáctico que utilice unas instituciones olvidadas del currículo de secundaria como medio vehicular para la enseñanza de la geografía y la historia. Como hemos observado, las mismas se adaptan correctamente no solo a los contenidos reflejados en la legislación (3º de ESO), sino que además ofrecen un escenario perfecto para la transmisión del conocimiento de una forma interactiva, dinámica, innovadora y multidisciplinar. Asimismo, en determinados contextos, como es el caso estudiado de Ciudad Real y Castilla La Mancha, estas instituciones resultaron ser fundamentales para el desarrollo tanto de la historia regional como del desenvolvimiento económico, político, social, e incluso natural y paisajístico. Es por ello que su utilización para el re-descubrir de la historia local y regional, como atiende además el currículo oficial, parece ciertamente indicado. Además, el uso de las órdenes militares y sus encomiendas como recurso didáctico constituye en sí mismo una propuesta realmente innovadora pues, a día de hoy, son pocos los autores que han proyectado sobre estas instituciones una vertiente educativa y didáctica, olvidándolas no solo en los currículos de secundaria sino también como elemento a tener en cuenta como elemento pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara García, P (1902): *Educación intuitiva, lecciones de las cosas, y excursiones escolares*, Madrid, Librería de Perlado, Páez y Cía.
- Boyle, A; Conchie, S; Maguire, S; Milson, C; Nash, R; Rawlinson, S; Turner, A; y Wurthmann, S: "Fieldwork in Good: the Student perception and the affective Domain", in *Journal of Geography in Higher Education*, 31, 2007. pp. 299-317.
- Decroly, O (1921): *Hacia la escuela renovada, una primera etapa con observaciones aplicables al Perú. Clasificación de los escolares, programa de las ideas asociadas, método de los centros de interés*, Editorial Garcilaso.
- García De La Vega, A: "Didáctica del paisaje: Realidad y reto educativo", en *Aula Verde: revista de educación ambiental*, 42, 2014.
- García De La Vega, A: "El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio", en *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 27. 2012. pp. 155-175.
- García De La Vega, A: "El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje", en *Didáctica Geográfica*, 6, 2004. pp. 79-95.

- Gardner, H (1994): *Estructura de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de la cultura económica, México.
- Gardner, H (1995): *Siete inteligencias, la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- Herrero Fabregat, C: *La Sierra Norte de Madrid. El Berruenco, Torrelaguna, Patones y El Atazar*, Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica de Madrid, Madrid, 2001.
- Jerez García, O; y Sánchez López, L: “La arquitectura geográfica manchega: recurso y compromiso educativo”, en *Espacio, Tiempo, y Forma, Serie VI, Geografía*, Tomo 15, 2002. pp. 129-146.
- Juan García, A: “El valor didáctico del patrimonio: los parques arqueológicos. La experiencia del parque arqueológico de Alarcos-Calatrava”, en *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 3, 2006. Pp. 240-246.
- Melcón Beltrán, J (1995): *Renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea*, Cuadernos del ICE, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Melcón Beltrán, J: *La Enseñanza de la Geografía y el profesorado de las escuelas normales (1882-1915)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona, 1989.
- Montessori, M (2014), *Ideas generales sobre el método*, Madrid, Cepe. 467
- Montessori, M (2014): *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaite, M (1996): *Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica*, Colección Espacios y Sociedades, Síntesis, Madrid.
- Solano, E (1975): *La Orden de Calatrava en el siglo XV*. (U. d. Sevilla, Ed.)

MUJERES EN LA HISTORIA. EL PROYECTO “IDENTIDAD E IMAGEN DE ANDALUCÍA EN LA EDAD MODERNA” COMO RECURSO DIDÁCTICO

MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE, DOMINGO MARCOS
GIMÉNEZ CARRILLO, FRANCISCO GIL MARTÍNEZ

(Universidad de Almería)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.39

INTRODUCCIÓN

Son numerosos los trabajos de investigación que se han aproximado a los materiales curriculares de los distintos niveles educativos, para analizar la presencia de las mujeres y el tratamiento que se hace de ellas, tanto en sus contenidos, como en sus imágenes (Vaillo, 2016: 101-108). Fue en la década de los años 80 y comienzos de los 90 del pasado siglo, cuando autoras como Moreno (1986), Garreta y Careaga (1987), o García, Troiano, Zaldívar y Subirats (1993), comenzaron a analizar estas cuestiones en nuestro país, defendiendo la necesidad de crear un modelo de coeducación basado en la incorporación de saberes que han permanecido ausentes tanto en el currículo educativo, como en las relaciones del aula (Subirats, 2002, 2007, 2017). En este nuevo modelo, la igualdad de género debía ser el verdadero eje que estructurara los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que autores como Juan Bautista Martínez recogieron el testigo, y propusieron iniciativas o medidas entre las que destacó la revisión de los libros de texto (Martínez, 2010: 197).

No debemos perder de vista que el libro de texto continúa siendo el recurso didáctico más empleado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias escolares (Martínez, 2011; Valls, 2008; Gómez, Miralles y Cózar, 2014; Sánchez, 2017). De ahí el interés que suscita su análisis, puesto que representa el principal agente de ideologización y de transmisión de contenidos, tanto explícitos como implícitos, que conforman el conocimiento escolar del alumnado. Transmiten una determinada visión de la sociedad, de la Historia, de la ciencia,

y del papel de los hombres y de las mujeres que pocas veces se cuestiona, a la par que se convierte en el recurso más legitimado por alumnado y familias, quienes lo consideran, la mayor parte de las veces, portador de la verdad absoluta (García Pérez, 2015). Teniendo en cuenta su importancia, se convierte en una herramienta clave para producir el cambio y favorecer la coeducación efectiva como defiende Blanco (2007), cuyos trabajos subrayan la visión patriarcal y sexista que se desprende de los libros de texto, desde tres ámbitos principales: el lenguaje que se emplea, las ilustraciones y los contenidos o temas que se abordan.

A pesar de los tímidos logros alcanzados, queda bastante camino por recorrer para que los manuales reflejen de forma equilibrada a hombres y a mujeres, tanto en los contenidos como en las imágenes, pues continúan ofreciendo modelos de género muy sesgados, donde la presencia de la mujer es prácticamente anecdótica y se relega al espacio privado o doméstico (Blanco, 2000; Fernández Valencia, 2001; Lomas, 2002; Terrón y Cobano-Delgado, 2008; Pellejero y Torres, 2011; Gutiérrez e Ibáñez, 2013; Hamodi, 2014).

Para el caso de los libros de texto de Ciencias Sociales e Historia, estas apreciaciones se acentúan aún más si cabe a tenor de investigaciones como las de López Navajas (2014; 2016), Sáenz del Castillo (2015), Ortega y Pérez (2015) o Gómez y Tenza (2015), entre otros, quienes han demostrado cómo la presencia de la mujer en los manuales de estas materias, para la ESO, es mínima en comparación con la de los varones. Aportes más recientes, como los de Bel Martínez (2016) o Rausell Guillot (2017), confirman los escasos avances en este sentido, pues sigue reiterándose la falta de protagonismo femenino en los discursos históricos y en las imágenes; el tratamiento de las mujeres en virtud de haber desarrollado tareas propias de varones (caso de las reinas, por ejemplo) o por su relación con ellos (son esposas, madres, hermanas); y la ocultación sistemática, lo que favorece la transmisión de una historia parcial, donde predomina lo masculino y se excluye el discurso histórico protagonizado por las mujeres.

En relación al tema que nos ocupa en esta comunicación, merecen un análisis mayor los resultados del trabajo de Helena Rausell Guillot (2017), quien estudió los indicadores de presencia o ausencia de personajes y representaciones femeninas en los libros de texto de 2.º de ESO, en un ámbito de análisis concreto: la Edad Moderna. La autora, tras indagar en los manuales de cinco editoriales de la Comunidad Valenciana, centrándose principalmente en las imágenes, pero también en el cuerpo de los textos, pies de fotos y actividades, concluye que la historia “oficial” sigue manteniendo un discurso declinado, en buena parte, hacia lo masculino. Destaca además cómo, pese a un incremento relativo de la presencia

de las mujeres en estos materiales, se representan en mayor medida como personajes religiosos (28,4%), sobre todo a través del Arte, apreciación compartida por Nieves Blanco hace casi veinte años (Blanco, 2000). Por su parte, Rausell justifica esta mayor presencia de las mujeres como vírgenes o santas por la profunda sacralización que presidía la vida cotidiana en la Edad Moderna, no obstante, no deja de ser un hecho que ayuda a perpetuar determinados estereotipos y relaciones de género, que refuerzan el papel de la mujer como madre y esposa (Fernández Valencia, 2011).

Junto a su protagonismo como vírgenes y santas, destacan en su papel como reinas consortes, y/o madres, hijas o hermanas de reyes. Vinculadas con lo social aparecen como madres o esposas, siendo escasa la representación del mundo campesino y, más habitual, su contextualización en espacios tradicionalmente femeninos, como la infancia, la maternidad, los cuidados o la familia (trabajo reproductivo). Por último, son destacables sus apariciones como personajes mitológicos, sobre todo, a partir de los contenidos de Historia del Arte incluidos en 2.º de ESO, relativos al Humanismo y el Renacimiento. Escasa igualmente es su presencia en el mundo del trabajo -dando por sentado la inexistencia del trabajo femenino-, y en los ámbitos de la cultura, la creación y el arte (Rausell, 2017: 23).

Considerando estos aspectos, es de gran importancia no solo el compromiso de los agentes educadores por transformar esta realidad (Ballarín, 2008), sino también el diseño de propuestas didácticas y materiales que visibilicen a las mujeres como protagonistas de la Historia, y que impliquen un cambio en la concepción de la disciplina (Blanco 2000). En este sentido, queremos presentar las diversas posibilidades que ofrece el proyecto "Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna"¹, para trabajar a las mujeres en este periodo histórico.

EL PROYECTO "IDENTIDAD E IMAGEN DE ANDALUCÍA EN LA EDAD MODERNA". ALGUNAS CONSIDERACIONES

Antes de centrarnos en las posibilidades didácticas que ofrece el proyecto para trabajar a las mujeres en la Edad Moderna, es preciso señalar que dicho proyecto nació con el claro propósito de acercar la investigación científica, en este caso, vinculada con la historia de Andalucía en la Edad Moderna, a la sociedad en general. Su principal objetivo ha sido, por tanto, que los resultados de la investigación histórica trasciendan del ámbito académico para dirigirse a un público

1 El Proyecto de Excelencia "Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna" (HUM-1469), ha sido financiado por la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

más plural, adaptándose a un registro más divulgativo y asequible. En definitiva, se ha querido trasladar la investigación científica sobre la Andalucía Moderna y sus elementos identitarios, a información online, disponible en abierto a través de una plataforma web².

Con la puesta en funcionamiento de esta plataforma web se ha conseguido un importante hito: conjugar investigación y rigor científico con transferencia del conocimiento, siendo este último elemento clave en su desarrollo. Alberga, por tanto, contenidos sustentados en sólidas investigaciones llevadas a cabo por especialistas, elaborados con rigor y análisis científico, que se presentan en un formato atractivo, accesible y divulgativo, permitiendo a cualquier usuario acercarse a la historia de Andalucía en el Antiguo Régimen a través de una agradable experiencia visual. Por ende, la página web del proyecto se concibe como un lugar de encuentro entre dos polos habitualmente enfrentados, como son el rigor científico y la divulgación.

Para facilitar la accesibilidad y lograr una mayor difusión, ha sido imprescindible emplear como soporte para la publicación de su contenido un sitio web de carácter público, de manera que esté siempre disponible y sea consultable desde cualquier lugar. Su diseño, de carácter dinámico e intuitivo, permite al visitante interactuar fácilmente con la plataforma y acceder a contenidos textuales y visuales, siendo destacable el extraordinario banco de imágenes (la mayor parte inéditas) de la época histórica abordada, que se han extraído de los principales archivos históricos andaluces y nacionales.

Teniendo en cuenta las premisas con las que se ha concebido el proyecto, podemos hablar de una página web de gran valor académico, que posibilita la difusión del conocimiento histórico y lo pone a disposición de la sociedad y, especialmente, del ámbito educativo. Somos conscientes de los cambios significativos que el sistema educativo ha experimentado en la última década y de los nuevos retos a los que se enfrenta, por ello, creemos que el uso de esta plataforma en el aula puede abrir un amplio abanico de posibilidades. De este modo, puede emplearse simplemente como soporte complementario a la explicación del docente, o bien, desde enfoques metodológicos más activos y constructivistas, posibilita al alumnado un aprendizaje significativo.

Cabe destacar que el equipo humano que ha sustentado este ambicioso proyecto está compuesto por unos ciento setenta investigadores, de centros nacionales e internacionales, cuya labor nos ha permitido alojar algo más de seiscientas entradas de contenido. Resulta relevante también su carácter multidisciplinar

2 La URL de inicio de esta plataforma es: <http://www2.ual.es/ideimand/>

pues, aunque una parte destacada está compuesta por especialistas en Historia Moderna, hemos contado con docentes e investigadores de Historia del Arte, Historia Económica, Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales, Literatura o Filosofía, entre otras disciplinas. De la cifra global de investigadores participantes, en torno a setenta han conformado el equipo de miembros permanentes, todos ellos investigadores de las nueve universidades públicas andaluzas, asumiendo algunos de ellos la responsabilidad de coordinar las nueve secciones temáticas en torno a las que se ha vertebrado la plataforma web, siendo estas: "Sociedad", "Economía", "Cultura y Arte", "Política e Instituciones", "Iglesia y religiosidad", "Paisaje y cartografía", "Andalucía y América", "Vida cotidiana" y "Mujeres". En esta última sección nos centramos a continuación, para profundizar en las posibilidades didácticas que ofrece para trabajar a las mujeres en la Historia Moderna.

LAS MUJERES EN LA EDAD MODERNA. PROPUESTAS PARA TRABAJAR EN EL AULA

Del total de entradas elaboradas sobre los distintos bloques temáticos del proyecto, casi cincuenta versan sobre aspectos relacionados con las mujeres en la Edad Moderna, lo que supone un número significativo, cercano al 10% del total de publicaciones realizadas. En líneas generales, todo el equipo que ha elaborado los trabajos comparte la sensibilidad por el tema de la mujer, por lo que además de estas entradas monográficas sobre el mundo femenino podemos encontrar también elementos fundamentales en otras entradas más generales. No en vano, no debemos olvidar que las mujeres suponían la mitad de la población, por lo que están presentes en multitud de facetas pese a que no se haga referencia explícita.

Al igual que el resto del proyecto, las entradas que aquí presentamos tienen un doble origen. Por un lado, recogen el conocimiento acumulado y consolidado producido por la investigación modernista, que en el caso de la historia de las mujeres no siempre ha acabado trascendiendo a la sociedad general. Por otra parte, hay también un buen número de entradas que son fruto del trabajo de investigación más actualizado. En concreto, buena parte de ellas provienen del grupo de investigación "Género e Historia" de la Universidad de Cádiz liderado por María José de la Pascua. Son, pues, una ventana que permite a un público no especializado acercarse tanto a los principales temas relacionados con el ámbito femenino, como a las investigaciones que se están desarrollando en este campo.

En cuanto a las temáticas que abordan nos encontramos con dos grandes grupos que se vinculan, a priori, con las dos tendencias generales a la hora de hacer historia de las mujeres. La primera la constituyen aquellas entradas que profundizan en los

ámbitos de la vida femenina. Entre ellas encontramos ejemplos como los relacionados con el matrimonio (“Dote y arras en la Andalucía Moderna” o “La traición conyugal. El adulterio en los tiempos modernos”), aspectos de la existencia material (“Pobreza femenina” o “El trabajo de las mujeres”) o con oficios propiamente femeninos (“Sirvientas y amas de cría en la Edad Moderna”). Hay también una serie de entradas que indagan en temas que habían permanecido ignorados por la historiografía, o bien, que indicaban subversiones de las normas de la época. De esta forma, las investigaciones más recientes están mostrando temas como el mundo de la prostitución (“Prostitución y mancebías en la Andalucía moderna”) o el divorcio y los conflictos judiciales protagonizados por mujeres (“Divorcio y nulidad matrimonial” o “Mujeres y conflictos amorosos: la vía judicial”).

El segundo gran grupo de entradas corresponde con el otro enfoque dentro de la investigación sobre historia de las mujeres, y tiene por objeto visibilizar a mujeres concretas dentro de determinados ámbitos en los que su presencia solía ser muy reducida. En este sentido, los resultados de la reconstrucción biográfica de trayectorias de mujeres de época moderna pueden resultar sorprendentes para quien no esté familiarizado con el tema, pues salta a la vista que hubo numerosas mujeres que llegaron a alcanzar posiciones de influencia en sus respectivos espacios de actuación.

De entre las mujeres biografiadas destacan igualmente varios grupos sociales. El primero es sin duda el de aquellas mujeres que, por su pertenencia al estamento nobiliario, tuvieron una posición privilegiada en la Andalucía Moderna. Precisamente entre la nobleza, la mujer juega un papel fundamental tanto para dar cohesión al estamento, como para permitir su perpetuación (“Protagonismo femenino en la trayectoria del linaje de los Fernández Valdespino”). Pero además de este rol tradicional, las mujeres de la nobleza también tuvieron un papel activo en otras facetas, ya fuese como administradoras del patrimonio familiar (“Doña Ana M.^a Spínola de la Cerda, gobernadora temporal de la Casa de Arcos”) o incluso como activos agentes para conseguir el ascenso social (“Mujeres y nobleza titulada en el siglo XVIII”). Sin embargo, en el análisis biográfico de algunas de estas nobles de época moderna resalta su importancia fuera de los ámbitos que les eran considerados como propios. Sirva como ejemplo la VI Duquesa de Arcos, quien destacó por la fundación de instituciones religiosas (“Las fundaciones de la VI Duquesa de Arcos”).

El segundo grupo social en el que encontramos numerosas mujeres que tuvieron influencia en su tiempo es el religioso. Al ser los conventos espacios femeninos y estar regidos también por ellas, resulta más fácil encontrar mujeres que destacaron y fueron relevantes durante su vida. Entre las religiosas andaluzas encontramos algunos nombres poco conocidos pero muy importantes en sus

respectivas órdenes, tales como Sor María de Negro ("Sor María de Negro, monja concepcionista"), Josefa de Santa Rosa ("Josefa de Santa Rosa, monja franciscana") o Antonia de Jesús ("Antonia de Jesús, monja agustina"). Además, hay que destacar también el papel que tuvieron las mujeres en los movimientos religiosos heterodoxos como los alumbrados ("Beatas andaluzas").

En mayor o menor medida tanto nobles como religiosas gozaban de una serie de privilegios que las situaron con frecuencia fuera de los ámbitos domésticos que tradicionalmente les eran asignados. Sin embargo, donde realmente la investigación está dando espectaculares resultados, es al indagar sobre el papel de las mujeres en aspectos de producción cultural ("Las mujeres en los espacios del saber"). En este punto entran en juego dos elementos que han provocado el desconocimiento general de la obra cultural de las mujeres. El primero, el propio ocultamiento de la autoría femenina ya fuese a través del anonimato, del uso de pseudónimos o de la reascripción posterior de las obras a algún hombre. Ello unido a la secular falta de investigación sobre el papel de la mujer ha llevado a que se haya infravalorado su participación en el desarrollo cultural.

Buen ejemplo de ello son algunas de las excelentes artistas andaluzas de la época moderna tales como Victoria Martín Barhié ("Victoria Martín Barhié, pintora") o la grabadora Anna Heylan ("Anna Heylan, grabadora") que llegó a superar a la figura de su padre, también grabador. Igualmente, en el mundo de las letras encontramos también escritoras menos reconocidas de lo que debieran como Valentina Pinelo ("Valentina Pinelo, escritora"), Inés Joyes ("Inés Joyes, escritora"), Rosario de Cepeda y Mayo ("Rosario de Cepeda y Mayo") o la dramaturga María Gertrudis Hore Ley ("María Gertrudis Hore Ley, dramaturga").

Las entradas del proyecto no son una recopilación exhaustiva de facetas de la vida de las mujeres de la Andalucía Moderna, pero sí son un excelente punto de partida bien para aproximarse a un tema, bien para actualizar los conocimientos que ya se tuviesen sobre el mismo. En ese sentido merece la pena señalar que no se trata de un proyecto cerrado, sino que sigue abierto a nuevas incorporaciones que lo mantengan actualizado.

CONCLUSIONES

A pesar de las prescripciones curriculares y del intento de alcanzar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en el plano educativo, basada en el reconocimiento de su igual contribución al desarrollo de nuestra sociedad, lo cierto es que seguimos lejos de conseguir esta meta, sobre todo, en lo que respecta a los materiales didácticos que se emplean en la labor educativa. Así lo ponen de

manifiesto diversos trabajos que han analizado la presencia de las mujeres en los libros de texto, donde se evidencia una importante hegemonía de los discursos androcéntricos. Este desequilibrio parece evidenciarse aún más en los manuales de Geografía e Historia que se emplean en la Educación Secundaria Obligatoria, pese a estar contemplados en el currículo de esta etapa, contenidos específicos dedicados a abordar la situación de la mujer en los distintos periodos históricos.

Con el objetivo de transformar esta situación y de ofrecer al profesorado de secundaria recursos didácticos que posibiliten un mayor tratamiento de las mujeres en la Historia, presentamos las posibilidades didácticas que ofrece el proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna”, para trabajar a las mujeres en este periodo histórico. Sus usos pueden ser aplicados en el contexto de la materia de Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, tanto en 2.º curso, donde se abordan los contenidos relativos al siglo XVI y XVII, como en 4.º, que dedica un primer bloque al siglo XVIII; o también en 2.º curso de Bachillerato, concretamente en la asignatura de Historia de España. Creemos que la mayor fortaleza de estos materiales reside en situar a las mujeres en contextos y espacios en los que no se les reconoce habitualmente, como son el saber o la cultura, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Bel Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco García, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En A. Vega Navarro (Coord.) *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 105-115). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- García, M., Troiano, H., Zaldívar, M. y Subirats, M. (Coords.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Publicaciones del Instituto de la Mujer.
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.

- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos femenino y masculino en los textos EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Cózar, R. (2014). La enseñanza de la Historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Gómez, C. J. y Tenza, S. (2015): Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Gutiérrez Esteban, P. e Ibáñez Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 31(1), 109-125.
- Hamodi Galán, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE: Revista d'innovació i recerca en educació*, 7(1), 30-55.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López-Navajas, A. (2016). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2010). Formación ciudadana y formación en valores. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (Vol. 2) (pp. 181-212). Barcelona: Graó.
- Martínez, N. (2011). El uso de los manuales escolares de Historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 44-58.
- Moreno, A. (1986). *El Arquetipo Viril protagonista de la Historia*. Barcelona: LaSal edicions de les dones.
- Ortega, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º ESO. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza*

- de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Cáceres: Universidad de Extremadura, AUPDCS.
- Pellejero Goñi, L. y Torres Iglesias, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Rausell Guillot, H. (2017). Los rostros de la Historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de Secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 15-25.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43-59.
- Sánchez Fuster, M. C. (2017). *Evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/457509>. Consultada el 17-03-2019.
- Subirats, M. (2002). La coeducación, un tema de futuro. En VV.AA., *Género y educación. La escuela coeducativa* (pp. 23-25). Barcelona: Graó.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega Navarro (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 137-147). Málaga: Aljibe.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Terrón Caro, M. T. y Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de textos de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.
- Vailló, M. (2016). La investigación sobre los libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?, *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal.

REVUELTAS Y REVOLUCIONES EN LA EDAD MODERNA. UNA OPORTUNIDAD DIDÁCTICA

JOAQUIM ENRIC LÓPEZ CAMPS

(Universitat de València-EG)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.40

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, las revueltas y las revoluciones de la Edad Moderna ocuparon un espacio central en las publicaciones científicas, en los proyectos de investigación y en los planes de estudio universitarios. Y no sólo eso, sino que consiguieron algo muy poco habitual: concitar el interés de historiadores vinculados a las más diversas escuelas.

La historiografía tradicional, surgida de las aportaciones del liberalismo y el nacionalismo decimonónico, había otorgado a las revoluciones un papel central en las nuevas narrativas sobre la historia de los estados-nación (Gil Pujol, 2003). Éstos se habrían forjado, precisamente, en la lucha de la *Nation en armes* contra la tiranía monárquica o contra la invasión extranjera, por lo que los grandes ciclos revolucionarios podían ser presentados como auténticas epopeyas libertadoras. Fue así como la *Glorious Revolution* inglesa, la *Restauração* portuguesa, la Revolución Francesa o la Guerra de la Independencia española empezaron a proporcionar héroes, hazañas y efemérides con los que se nutriría un nuevo relato identitario (Del Río, 2013).

Desde las filas del marxismo, que tanto contribuyó a romper con el historicismo en otros ámbitos, se dio un nuevo impulso al estudio de las revoluciones. Éstas eran interpretadas como el resultado, prácticamente inevitable, de unas tensiones sociales que, a su vez, habrían sido generadas por profundas transformaciones económicas. Bajo estas premisas, el estudio de estos fenómenos se antojaba clave para entender en toda su complejidad la transición del feudalismo

al capitalismo, así que no es de extrañar que se desarrollara una prolífica tradición historiográfica, de la que salieron centenares de páginas dedicadas a identificar las “precondiciones” y “causas últimas” de las revoluciones o a establecer complejas taxonomías (Benigno, 2000)

La revolución se había convertido, pues, en un mito. Lo era para aquellos que la interpretaban como la génesis de la moderna nación, y también para los que la veían como la cristalización más evidente de la lucha entre clases sociales. Y mantuvo ese carácter hasta bien entrada la década de 1960, cuando desde las propias filas del marxismo empezaron a ponerse sobre la mesa cuestiones que hasta el momento habían merecido poca atención.

El estudio sobre los orígenes intelectuales de la Revolución Inglesa, publicado por Christopher Hill en 1965, junto con los trabajos pioneros de E.P. Thompson sobre la formación de la clase obrera inglesa y de Eric Hobsbawm sobre las formas “primitivas” de movilización social constituyeron un auténtico punto de inflexión. La historiografía marxista dirigía ahora su mirada hacia la cultura, no ya como consecuencia de los hechos revolucionarios, sino como una de sus posibles causas. Desde entonces, las interpretaciones sobre revueltas y revoluciones se hicieron mucho más complejas; tanto, que éstas bajaron del pedestal de los mitos y fueron sometidas a un completo proceso de “deconstrucción”.

Todo aquello que se sabía sobre las revoluciones inglesa y francesa se revisó desde sus cimientos. Y como estos fenómenos formaban parte esencial de los respectivos relatos identitarios, los debates historiográficos sobre ellos se acabaron convirtiendo en poco menos que una cuestión de estado. Ello no impidió que se abrieran nuevos centros de interés, que se ampliara el repertorio de fuentes, que se releyeran los documentos y estudios clásicos, que se revisaran cronologías y que se desarrollaran intensos debates conceptuales. En definitiva: se dejó de pensar en “la revolución”, en singular, para prestar atención a los fenómenos de movilización social a lo largo de la historia desde una perspectiva más amplia.

El estudio de las revueltas y revoluciones que tuvieron lugar en Europa a lo largo de la Edad Moderna tiene un considerable interés educativo. O lo debería tener. Si tenemos en cuenta, como mínimo, la elevada frecuencia con que se dieron estos fenómenos, y su innegable influencia en el devenir histórico de las sociedades europeas del momento, parecería lógico que los manuales escolares de los diferentes niveles educativos les prestaran atención. Además, si tomamos en consideración las aportaciones historiográficas más recientes sobre el tema, se podría concluir que el estudio de estos fenómenos aporta una mejor

comprensión del funcionamiento de las sociedades históricas, en su dimensión cultural, social, económica y política.

En este trabajo se presentan algunas propuestas didácticas dirigidas a “recuperar” las revueltas y revoluciones de la Edad Moderna europea como contenido escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Y se utiliza ese verbo con toda la intención, ya que en las siguientes páginas se podrá comprobar aquellos fenómenos han ido desapareciendo progresivamente de los manuales escolares españoles para quedar circunscritos, en el mejor de los casos, a los apéndices dedicados a la historia local o regional. Una ubicación que, como se verá, lejos de ser casual, forma parte de una determinada manera de entender la historia de España y su didáctica.

PROPUESTAS TEÓRICAS

Partamos de una situación que, aunque hipotética, podría darse en cualquier aula de 2º o 3º de ESO. Un grupo de alumnos se enfrenta al estudio de siglo XVII. En el manual escolar que utilizan, se expone la existencia de una profunda crisis económica y demográfica en ese siglo, y también se habla de los problemas que generaba el sistema político absolutista. Ambas explicaciones (situadas, claro está, en apartados diferentes y con escasa conexión entre ellos) conducen de manera casi automática a un mismo resultado: el estallido de “motines”, “levantamientos populares”, “revueltas” y, en casos excepcionales, como el inglés, a la “revolución”.

En realidad, los autores del libro podrían haber obviado estas referencias, puesto que el marco normativo vigente es poco exigente en relación con estas cuestiones. Así, el Real Decreto 1105/2014, que establece los contenidos curriculares mínimos a nivel estatal, determina que el alumnado del primer ciclo de ESO deberá ser capaz de “distinguir las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos”, pero deja para el cuarto curso la elaboración de “una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras”. Según este esquema, a los niños y niñas de 2º o 3º de ESO, cursos en los que se debe estudiar “el siglo XVII en Europa”, se les puede pedir que reconozcan las características del absolutismo, pero no se debe esperar de ellos que identifiquen las razones que llevaron a su crisis y posterior desaparición.

El Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículum de ESO en la Comunitat Valenciana (el territorio para donde ha sido diseñada la propuesta didáctica que se expone en estas páginas) tampoco invita a entrar en detalles. La normativa autonómica sí que prevé que el alumnado sea

capaz de “señalar los cambios y continuidades relevantes”, “establecer relaciones entre diversas causas y consecuencias para explicar procesos históricos” y que llegue a conocer “las características de las sociedades medievales y modernas, o sus contradicciones”. Sin embargo, vuelve a reservarse para 4º de ESO el estudio de “las dimensiones económica, social, política y cultural” de las sociedades del Antiguo Régimen, así como la identificación de “las contradicciones que provocan su crisis y el desarrollo del parlamentarismo”.

Así pues, si en los documentos oficiales no se “obliga” a que los docentes introduzcan en sus programaciones referencias a los movimientos revolucionarios que azotaron Europa durante la Edad Moderna, ¿por qué éstos los manuales escolares, que tienen que dar cabida a tantos contenidos, siempre hacen referencia a ellos? La respuesta a esta pregunta lleva a un terreno que se aleja un poco de los objetivos de esta comunicación, pero que resulta imprescindible para entender la propuesta didáctica que planteamos. Se trata del estudio de las narrativas escolares a lo largo de la historia contemporánea española y de la relación de éstas con un determinado relato identitario y una forma concreta de entender la Historia.

LAS REVUELTAS Y REVOLUCIONES EN LA NARRATIVA ESCOLAR

Los estudios llevados a cabo, entre otros, por López Facal y Valls Montés, han permitido identificar en los manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX algunas rupturas (básicamente metodológicas) y muchas continuidades. Según estos autores, a lo largo de la primera mitad del siglo XIX la historiografía liberal-romántica nutrió de contenidos a los primeros manuales escolares, y unas décadas más tarde, ya durante la Restauración borbónica, con esos mimbres se pudo construir la que se convertiría en interpretación canónica de la historia de España (López Facal, 2000). En esa lectura del pasado patrio, la Historia Moderna tenía un papel muy relevante: los Reyes Católicos podían ser presentados como el apogeo de la historia española, pues habían conseguido finalizar la tarea plurisecular de “reconquista” y “reunificación” de los reinos hispánicos, y ello habría servido de base para el desarrollo del imperio internacional en tiempos de Carlos V y Felipe II.

La aprobación de la Ley General de Educación en 1970 permitió que la renovación historiográfica que había promovido la escuela de *Annales* entrara en las aulas de la EGB y el BUP. Con ello, la explicación sobre el propio pasado se enriqueció considerablemente, introduciéndose en ella cuestiones de tipo econó-

mico, social y cultural, que hasta entonces habían sido obviadas. Sin embargo, “se mantuvo de forma implícita una concepción tradicional (histórico-organicista) de una nación española etnicista, vinculada a la continuidad histórica de un mismo pueblo formado desde la Antigüedad por sucesivos substratos étnicos, sobre un marco territorial inmutable.” (López Facal, 2008).

La continuidad de este tipo de relato nacional ha permitido que, en períodos muy recientes, las reformas educativas de inspiración conservadora no hayan tenido demasiadas dificultades a la hora de volver implantar un currículum que da especial relevancia a una narración unidireccional, marcadamente institucional y en la que se presta poca atención a realidades históricas diferentes a la española (Parra, Colomer y Sáiz, 2015). Un currículum escolar, que en el caso concreto de la Edad Moderna, vuelve a descansar sobre la tríada Reconquista-Unión Dinástica-Imperio (Sáiz, 2017)

Todo lo dicho nos conduce, en la actualidad, a una evidente paradoja, que se ha formulado anteriormente en forma de pregunta: se trabaja bajo los criterios de un currículum de raíz tradicional, centrado de forma casi exclusiva en la historia de España, que se estructura siguiendo un orden estrictamente cronológico y que presta especial atención a los grandes procesos políticos. Pero, al mismo tiempo, los manuales escolares desarrollan ese esquema básico recurriendo a una suerte de “nueva narrativa” que surgió al yuxtaponer (que no integrar) las aportaciones de *Annales* al relato tradicional. El resultado: una Historia Moderna de España que se presenta como una concatenación de reinados (en los que las guerras y negociaciones diplomáticas tienen un papel destacado) a los que se añaden, en epígrafes separados, referencias a la situación económica, a las problemáticas sociales y al desarrollo cultural. Se trata, pues, de una suerte de relato bipolar, en el que el positivismo marca la pauta general, pero se recurre a *Annales* para los apartados complementarios y los apéndices temáticos o regionales.

El tratamiento que dan los manuales escolares a las revueltas, revoluciones, motines y levantamientos que salpicaron la historia de Europa durante la Edad Moderna evidencia muy a las claras esa doble orientación de la que estamos hablando. Así, la práctica totalidad de los ejemplares consultados da por buena una estructura explicativa que parte de la esfera institucional (reyes, validos, conflictos internacionales, estrategias políticas internas...) para prestar después atención a la economía, la sociedad y la cultura (casi siempre por este orden). Dentro de este esquema, los episodios de conflictividad social suelen estar relegados al apartado de “lo social”, junto con el bandolerismo o la mendicidad, reservándose

el epígrafe de “lo político” para las Comunidades de Castilla, las Germanías de València y Mallorca, o la revuelta catalana de 1640.

Tras la decisión de separar las “revueltas políticas” de las “revueltas socioeconómicas” no hay sólo razones didácticas, sino que se puede intuir con claridad el peso de determinadas tradiciones historiográficas. Hay que recordar que las revueltas contra Carlos V, y especialmente las Comunidades de Castilla, fueron profusamente estudiadas, difundidas y exaltadas por la historiografía liberal, que veía en ellas el canto del cisne de la mítica “libertad medieval” castellana. Y más tarde el nacionalismo español incorporaría las hazañas de Padilla, Bravo y Maldonado a su repertorio simbólico, no tanto por su carácter liberal, como por haberse enfrentado a un monarca, y unos consejeros, de origen extranjero (Berzal, 2011). En el caso de las Germanías y la *Guerra dels Segadors*, fueron las historiografías valenciana y catalana, respectivamente, las que construyeron, también en el siglo XIX, el paradigma explicativo según el cual ambas revueltas habrían sido reacciones políticas (en el caso valenciano, protagonizadas por la burguesía urbana de la capital; en Catalunya, por las instituciones “*de la terra*”) a un programa, también político, de implantación del absolutismo (Andreu y Segarra, 2006; García Cárcel, 1994).

La diferenciación entre las revueltas con carácter político y aquellas que serían eminentemente sociales (entendiendo ambas opciones como excluyentes) fue materia de debate durante los “años dorados” de la historiografía sobre revueltas y revoluciones. Así, según algunos autores, sólo se deberían incorporar al primer grupo aquellos movimientos que hubieran explicitado un proyecto político alternativo al existente (reservándose a éstos, además, el nombre de “revolución”), mientras que se deberían interpretar como “revueltas sociales” aquellas que se hubieran formado de forma espontánea como reacción a problemáticas socioeconómicas y que no tenían un programa político claro (Gil Pujol, X., 2003). Esta propuesta de taxonomía fue tan exitosa que sigue presente, como estamos viendo, en los manuales escolares actuales. Y eso a pesar de que la renovación de los estudios sobre revueltas y revoluciones demostró hace ya años que las cosas habían sido bastante más complejas.

LLEVAR LA RENOVACIÓN HISTORIOGRÁFICA A LAS AULAS

Retomemos la hipotética situación planteada anteriormente. El grupo de alumnos de Secundaria Obligatoria dispuesto a aproximarse al siglo XVII se encuentra, en su libro de texto, con diversos conceptos muy similares entre sí

(“motín”, “levantamiento”, “revuelta”, “revolución”) y con explicaciones bastante vagas sobre las causas de éstos.

Se da la paradoja de que el currículum otorga gran importancia a la causalidad histórica, y que ésta debe ser una de las cuestiones a tener en cuenta a la hora de evaluar. Sin embargo, los textos escolares plantean la aparición de aquellos fenómenos como si fuera algo lógico, inevitable, como si los estallidos de violencia fueran una consecuencia automática de los problemas sociales. Pareciera, pues, que no hubieran llegado a las aulas de Secundaria las influyentes aportaciones de E.P. Thompson al conocimiento de la movilización social en el Antiguo Régimen: “el motín (...) no es una respuesta “natural” u “objetiva” al hambre, sino una compleja pauta de comportamiento colectivo, una alternativa colectiva a las estrategias de supervivencia individualistas y familiares. Desde luego, los amotinados a causa del hambre estaban hambrientos, pero el hambre no dicta que deban amotinarse ni determina las formas del motín” (Thompson, 1995)

La llamada de atención de Thompson sobre la forma como se venían interpretando los motines de subsistencias en la Europa del XVIII puede servir como punto de partida para reformular los contenidos didácticos en relación con las revueltas y revoluciones de la Edad Moderna. Una reformulación que es, a nuestro juicio, imprescindible no sólo para entender mejor estos fenómenos, sino también para dar al alumnado más herramientas con que enfrentarse al conocimiento del pasado.

¿Por qué había tantas revueltas en la Edad Moderna? Esta pregunta, que podría ser fácilmente formulada por cualquier alumno que estuviera cursando la Educación Secundaria Obligatoria constituye, en realidad, un cuestionamiento en toda regla a la validez de la narrativa escolar actualmente predominante. Plan-teémosle al alumno en cuestión que busque la respuesta en su libro de texto, y entenderemos por qué esa pregunta tiene tanta trascendencia.

A partir de esta pregunta, se pueden hilvanar propuestas didácticas que se deberían plantear, como mínimo, cuatro objetivos:

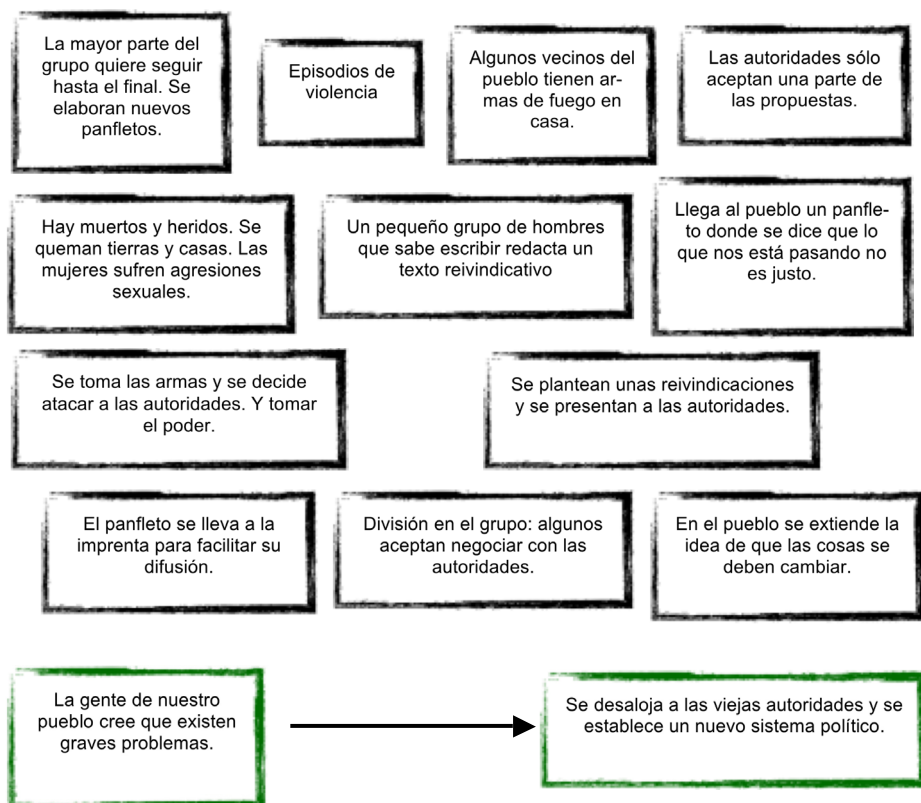
1. Que el alumnado sea capaz de identificar de forma autónoma (a partir de un trabajo con fuentes primarias) las causas por las que estallaban episodios de violencia.
2. Analizar los mecanismos de difusión de las ideas y de comunicación que permitieron la movilización de amplias capas de la población en una época en que ésta era mayoritariamente analfabeta, y raramente tenía contactos más allá de su municipio o comarca.

3. Así mismo, parece fundamental abordar el estudio de los programas de aquellos rebeldes, no sólo para conocer aquello que pedían, sino también para identificar los elementos que constituían la “economía moral” de aquella multitud.
4. Por último, se debería propiciar, como conclusión de esa propuesta didáctica, una reflexión ética sobre la gestión de los conflictos de carácter colectivo a lo largo de la historia, con el objetivo de entender la importancia de la paz, el diálogo, la tolerancia y la democracia.
5. Para conseguir tales objetivos, no sólo es imprescindible llevar a cabo un planteamiento innovador desde el punto de vista didáctico, sino que parece incluso más importante construir un nuevo relato sobre las revueltas y revoluciones de la Edad Moderna europea que descansa sobre aportaciones más novedosas de las que parecen haber inspirado los manuales escolares al uso. Sin ánimo de hacer un repertorio exhaustivo, a continuación, se sugieren algunas posibles líneas de trabajo en ese sentido.

Así, para abordar el estudio de las causas de las revueltas, es fundamental que el alumnado del siglo XXI entienda algunas características singulares del Antiguo Régimen que le podrían resultar bastante extrañas. El fácil acceso que se tenía a las armas de fuego, la frecuencia con que se hacía uso de la violencia para resolver conflictos y la existencia entre las personas de vínculos de dependencia y fidelidad son, en ese sentido, cuestiones a tener en cuenta, y a ello pueden contribuir, por ejemplo, los numerosos estudios existentes en la actualidad sobre la conflictividad popular en la Edad Moderna (Mantecón, 2005)

Por otra parte, para acercarse a los complejos mecanismos de comunicación y difusión de las ideas que se pusieron en marcha en los procesos revolucionarios, se cuenta en la actualidad con buenos trabajos que han incorporado aportaciones de la historia del periodismo (Camprubí, 2016; López Campillo, 2014) Sin embargo, siguen siendo útiles, y pueden aportar referencias con gran potencial educativo, los estudios clásicos sobre la cultura política vinculada a los grandes movimientos revolucionarios (Baker, 1990; Simón i Tarrés, 1994)

En tercer lugar, parecería conveniente que el trabajo con estos contenidos permitiera mejorar el aprendizaje de la Historia en general. Para ello, deberían considerarse fundamentales las actividades y estrategias didácticas basadas en el análisis y comprensión de fuentes primarias (tanto escritas como de otro tipo, entre ellas las visuales), así como las prácticas de aprendizaje que permitan comprender mejor la causalidad y, especialmente en un caso como este, la multicausalidad.



Ejemplo de actividad para trabajar la multicausalidad aplicada al estudio de una revuelta

Por último, no se debería olvidar que el estudio de las revueltas y las revoluciones lo es de unos fenómenos que supusieron la pérdida de miles de vidas humanas a lo largo de la Historia. Esta afirmación parecería innecesaria si no fuera porque las referencias a estos fenómenos que aparecen en los libros de texto de uso habitual, e incluso en muchas de las propuestas que se plantean desde metodologías alternativas, obvian esa cuestión. Trasladar al alumnado una supuesta visión “objetiva” de los hechos en la que el estallido de episodios de violencia aparece como algo lógico, e incluso como algo positivo (en tanto que propicia cambios políticos y sociales relevantes) supone omitir el compromiso ético que, cabe recordarlo, es intrínseco a la profesión de historiador y, más aún, a la de profesor de Historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, X. y Segarra, J.R. (2006). Representacions de l'Encobert. La Germania valenciana i la nació liberal en el segle XIX. *Saitabi*, 56, 17-37.
- Baker, K.M. (1990). *Inventing the French Revolution. Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barros, C. (1998). El retorno del sujeto social en la historiografía española. En S. Castillo y J.M. Ortiz de Orruño (coords.) *Estado, protesta y movimientos sociales. Actas del III Congreso de Historia Social de España* (pp. 191-214). Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Benigno, F. (2000). *Espejos de la Revolución. Conflicto e identidad política en la Europa moderna*. Barcelona: Crítica.
- Benigno, F. (2013). *Las palabras del tiempo. Un ideario para pensar históricamente*. Madrid: Cátedra.
- Berzal de la Rosa, E. (2011). El mito de los comuneros de Castilla en la construcción del Estado-Nación español. *Alcores. Revista de Historia Contemporánea*, 12, 55-73.
- Camprubí, X. (2016). Butlletes, fulls solts i altres menuderies: la contribució de la impremta al funcionament de la societat catalana moderna. *Manuscripts. Revista d'història moderna*, 34, 113-144.
- Del Río, R. (2009). *Historias de la Revolución Francesa: avances científicos y visiones ideológicas en los siglos XIX y XX*. *Revista HMiC: història moderna i contemporània*, 7, 95-114.
- Elliott, J.H., Mousnier, R., Raeff, M., Smit, J.W. y Stone, L. (1984). *Revoluciones y rebeliones en la Europa moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Cárcel, R. (1994). Historia social e historia nacional: algunas reflexiones sobre la historiografía de las revueltas en la Cataluña moderna. *Historia Social*, 20, 47-66.
- Gil Pujol, X. (2003). Més sobre les revoltes i revolucions del segle XVII. *Pedralbes*, 23, 9-34.
- López Campillo, R.M. (2014). *Imagen y propaganda política en la Guerra de Sucesión española. Daniel Defoe al servicio del gobierno de Ana Estuardo*. Madrid: Sílex.
- López Facal, R. (2000). "Invenció i crisi de la història d'Espanya". *L'Espill*, 6, 47-60.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la Historia: 1970-2008. *Historia de la Educación*, 27, 171-193.

- Mantecón Movillán, T.A. (2005). La economía del castigo y el perdón en tiempos de Cervantes. *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 23 (1), 69-100.
- Parra, D., Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2015). “Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.
- Sáiz Serrano, J. (2017). “Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 3-14.
- Simon i Tarrés, Antoni (1999). Els orígens ideològics de la Revolució Catalana de 1640. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Thompson, E.P. (1995). *Costumbres en común. Estudios sobre la cultura popular*, Barcelona: Crítica.
- Valls Montés, R. (1991). “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la Educación Obligatoria: una aproximación histórica”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 5, 33-47

UNA PROPUESTA DE RECURSOS DIGITALES INTERACTIVOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS AVANCES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DE LA HISTORIA MODERNA

ANA LUISA MARTÍNEZ CARRILLO
(Conjunto Arqueológico del Cástulo)

LORENA ÁLVAREZ DELGADO
(Universidad de Cantabria)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.41

INTRODUCCIÓN

La efectividad y los beneficios de la integración de la tecnología informática en la educación en los últimos años ha sido objeto de una creciente investigación. Así pues, tal y como afirma Sheffield (1996), como resultado de los recientes desarrollos en tecnología, los ordenadores e Internet se han convertido en las herramientas de enseñanza más importantes en el aula de ciencias sociales. Vanfossen (2001) puntualiza algunos de estos beneficios, como son la capacidad de superar las limitaciones físicas del aula, la expansión de las experiencias y el desarrollo de la indagación de los alumnos así como de las habilidades analíticas y la ampliación de los conocimientos de los estudiantes con tecnologías visuales. De este modo se puede considerar que la tecnología es la infraestructura principal de aprendizaje para los estudiantes y los ordenadores son el soporte tecnológico principal para lograr un aprendizaje efectivo y afianzado (Isman et al., 2004; Usun, 2004). Del mismo modo, Whitworth y Berson (2003) señalan que, dentro de los estudios sociales, la tecnología desempeña un papel importante como herramienta de enseñanza, ya que puede tener un efecto significativo en el funcionamiento global, político, social y económico de la sociedad.

Además, las investigaciones demuestran que las estrategias de enseñanza apoyadas en las nuevas tecnologías e Internet poseen roles cruciales que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas dentro del aula y la capacidad de la toma de decisiones de los estudiantes (Berson, 1996; Rice y Wilson, 1999) en tanto que actualmente el principal problema

de la educación no es la asimilación de un volumen enorme y cada vez mayor de conocimientos, sino exactamente el opuesto: obtener, crear y producir conocimiento de acuerdo con necesidades emergentes.

Hoy en día, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación presupone un cambio acerca de qué enseñar y cómo enseñar, es decir, el contenido y los métodos de enseñanza dentro de la forma tradicional.

Según M.I. Zhaldak (2003), se puede definir tecnologías de la información como un conjunto de métodos y medios técnicos de recopilación, organización, almacenamiento, procesamiento, entrega y presentación de la información que amplía el conocimiento humano y desarrolla sus oportunidades para controlar los procesos técnicos y sociales.

No obstante, también es preciso señalar algunos de los inconvenientes en la formación en las competencias TIC, los cuales suelen estar relacionados con el proceso de informatización, el sistema de trabajo del docente con los alumnos, los métodos de enseñanza, el método y los materiales de aprendizaje y los recursos para docentes sobre el uso de las TIC en la enseñanza (Chen et al., 2017).

Iilomäki, L., Kantosalo, A., y Lakkala, M. (2011) señalan que durante los últimos años, la competencia digital se ha convertido en un concepto clave en la discusión acerca de qué tipo de habilidades y conocimientos deben tener las personas en la sociedad del Siglo XXI. Se puede considerar como un concepto político, que refleja creencias e incluso deseos sobre necesidades futuras, y tiene sus raíces en la creencia que las nuevas tecnologías se consideran una oportunidad y una solución de crecimiento económico (Punie, 2007; OCDE, 2010).

Así pues, la competencia digital es el concepto más reciente empleado con las habilidades relacionadas con la tecnología. Durante los últimos años, se han usado varios términos para describir las habilidades y la competencia del uso de tecnologías digitales, como las habilidades TIC, habilidades en tecnología de la información, habilidades del Siglo XXI, alfabetización de la información, y habilidades digitales. Estos términos también se usan a menudo como sinónimos; p.ej. competencia digital y alfabetización digital (como ejemplo, ver Adeyemon, 2009; Krumsvik, 2008). La amplia variedad de términos refleja el rápido desarrollo de las tecnologías, pero también diferentes áreas de interés que van desde la creación de repositorios digitales hasta el desarrollo de la programación informática (Jones-Kavalier y Flannigan, 2008).

En las definiciones más amplias y recientes, la competencia digital consiste no solo en habilidades digitales, sino también en aspectos sociales para usar y comprender dispositivos digitales. La Comisión Europea (ver Punie

y Cabrera, 2006) la ha definido la como el uso crítico y factible de la tecnología de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Por tanto se basa en habilidades básicas en TIC, es decir, el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Por lo tanto, el propósito de esta comunicación es mostrar cómo pueden emplearse las tecnologías TIC dentro de una programación didáctica. Concretamente, la aplicación de TIC se integrará dentro de la metodología ABP, en un proyecto programado para el segundo trimestre del curso 2º de la ESO, en el que se enseñan los contenidos referentes a los avances científico-tecnológicos y culturales en época moderna, a través de la emulación, mediante trabajo colaborativo, de una suerte de gabinete de curiosidades, como expresión y síntesis del trabajo realizado en el aula. Además en este proyecto se incorporarán conocimientos transversales con otras materias, como la Biología, la Tecnología o la Lengua Española y Literatura.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

En este apartado se hace una propuesta de aplicación de tecnologías de la información y de la comunicación al proyecto planteado para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos en época moderna “Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en época moderna. Por lo tanto constituye una ampliación en la que se definen las herramientas digitales utilizadas en la elaboración de este proyecto.

- GESTOR DE APRENDIZAJE: GOOGLE CLASSROOM

Google Classroom es una plataforma gratuita educativa de *blended learning*. Entre sus funciones está simplificar y distribuir tareas así como evaluar contenidos. Permite la creación de aulas virtuales dentro de una misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad académica.

Además, sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando todos los procesos de comunicación entre ellos.

A partir de una página principal se van creando aulas con alumnos. En cada una de dichas aulas el profesor puede asignar tareas con textos, audios, fotos y vídeos. Al mismo tiempo puede poner avisos, crear encuestas o recibir respuestas de los alumnos. Además, funciona en los más conocidos dispositivos móviles y lectores de pantalla.

Cada alumno tiene su propio drive con capacidad ilimitada. Los profesores pueden adjuntar archivos para que los alumnos los vean o editen. Además puede incluso crear una plantilla editable.

Esta plataforma facilita el trabajo colaborativo con el uso de las TIC, ya que los alumnos son capaces de trabajar en un mismo documento desde diferentes ordenadores en tiempo real compartiéndolo a través de Google Drive. A su vez, los docentes pueden ver los progresos que hacen los alumnos, comentar en los archivos de estos o editarlos en tiempo real. Una vez entregados y evaluados, los archivos ya no pueden volver a ser modificados por el alumno.

La reutilización de herramientas existentes y ya implantadas con éxito como es *Google Classroom*, debería ser la gran prioridad, puesto que minimiza costes y tiempo de adaptación del alumno con la aplicación. El proyecto se presentará al alumnado a través de este gestor de aprendizaje en la primera sesión.

- ELABORACIÓN DE UN BLOG: BLOGGLER, WORDPRESS O TUMBLR

Uno de los sistemas más conocidos, y un pionero, es Blogger (www.blogger.com), ahora propiedad de Google. Crear un nuevo blog es cuestión de minutos y ya se dispone de las herramientas básicas de participación: comentarios en las entradas y trackbacks (notificación de cuándo se cita la entrada en otro blog).

Mediante el uso de los llamados gadgets es posible configurar el blog para que las entradas puedan compartirse en Facebook y Twitter, e incluso para que los usuarios se identifiquen al dejar un comentario con su cuenta en una de estas redes.

Otro de los sistemas más conocidos y utilizados es Wordpress (www.wordpress.com). Resulta también sencillo convertir este sistema en una herramienta social compatible con Twitter, Facebook y LinkedIn. Además dispone de opciones para publicar directamente desde dispositivos móviles.

Uno de los más recientes sistemas es Tumblr (www.tumblr.com), sin duda la aplicación más sencilla de todas y una de las más atractivas visualmente. Entre las ventajas de Tumblr está la integración desde el primer momento con redes sociales, publicación desde móviles, la integración sencilla de herramientas de medida, y sobre todo, la posibilidad de crear grupos para publicar en un solo blog. Mantener un blog con múltiples autores puede resultar complicado en otros entornos. Con Tumblr es tan sencillo que se puede activar la opción de que cualquier lector publique, previa autorización del titular del blog.

La utilización del blog entre el alumnado se introducirá en la sesión número 7.

- CREACIÓN DE CÓDIGOS QR: QR CODE GENERATOR

Los códigos QR, del inglés “Quick Response code”, son unos módulos para almacenar información en una matriz de puntos o en un código de barras bidimensional. Permiten obtener cierta información (una URL a una web, datos para una aplicación más específica, una localización en un mapa) tras escanearlo.

El uso más habitual de los códigos QR es para enmascarar una URL o dirección web. Básicamente se necesita una URL y un generador de códigos; el resultado es una imagen con el código. Esta imagen se puede integrar en alguna plataforma web (como un blog de la clase, una red social educativa) o enviarla a diferentes contactos directamente. Por supuesto, también funciona si se imprime en papel, ya que el proceso de escaneado es exactamente el mismo independientemente de si está sobre una pantalla o impresa.

En internet se pueden encontrar muchas herramientas online y gratuitas para crear códigos QR, un ejemplo de éstas sería la aplicación QR Code Generator.

En el proyecto se utilizarán los códigos QR para dar información de las investigaciones llevadas a cabo por los alumnos, integrándose en los pósteres que los distintos grupos tendrán que presentar al término del proyecto.

- CONSULTA DE REPOSITARIOS DIGITALES: 3D WAREHOUSE

Una gran diversidad de material y recursos educativos pueden ser encontrados en repositorios especializados, los cuales normalmente no contienen los materiales en sí, sino que contienen metadatos de los materiales. No obstante, un repositorio accesible que puede ser interesante consultar para el desarrollo de este proyecto es 3D Warehouse. Este repositorio consta de una enorme biblioteca de modelos tridimensionales y colecciones de lugares geográficos conocidos, edificios originales, objetos y personas que se puede utilizar con Google SketchUp. Es una comunidad impulsada por los usuarios, lo que significa que la gente puede subir sus propias creaciones para uso general. Entre los objetos modelados en 3D se pueden encontrar en los siguientes links algunas de las máquinas ideadas por Leonardo da Vinci:

<https://3dwarehouse.sketchup.com/model/uea2f6d47-2bdc-4246-9de8-5e09c2f8b110/Mecanismo-Leonardo-Da-Vinci>

<https://3dwarehouse.sketchup.com/model/74bb516a0d760b0743471b5e4bdc0726/Cube-by-Leonardo-da-Vinci>

La consulta de este repositorio se llevará a cabo en la sesión número 5, cuando se traslada al alumnado al aula de informática.

- CORUBRICKS

Por último se evaluarán los diferentes proyectos a través de la aplicación CoRubrics, la cual es un complemento para hojas de cálculo de Google que permite realizar un proceso completo de evaluación con rúbricas. Sirve para que el profesor evalúe a los alumnos (o grupos de alumnos) con una rúbrica y también para que los alumnos se evalúen entre ellos con una rúbrica. Sólo se puede utilizar si alumnos y profesores están en el mismo dominio de G suite. La coevaluación entre los alumnos se llevará a cabo en la última sesión del proyecto.

RESULTADOS

Uno de los principales resultados que se desprende del uso de las TIC en este proyecto para la enseñanza y el aprendizaje de la Edad Moderna es su gran versatilidad para llevar a cabo procesos de aula invertida o *flipped classroom*. La introducción de esta herramienta tiene múltiples ventajas:

- El alumnado pasa a ser, desde el primer momento, el protagonista de su propio aprendizaje. Son sujetos activos, adquieren responsabilidad, interaccionan y participan. Tienen un alto grado de compromiso para con su propio aprendizaje.

- Tiempo extenso para revisar conceptos teóricos y usar la clase para resolución de dudas, de manera individual o incluso colectiva.

- Diversidad de alumnado atendida. El profesor encarga actividades diversificadas adaptadas a todo tipo de alumnado.

- Aprendizaje más significativo. Menos memoria y mejora de aprendizaje que perdure en el tiempo, que realmente les sirva para defenderse en la sociedad.

- Desarrollo de competencias mediante el uso de las TIC, trabajo colaborativo, autonomía del alumnado, etc.

- Aumento de la motivación. El aprendizaje pasa a ser un proceso divertido. El alumno no memoriza tanto. Adquieren habilidades, les hace autónomos y toman decisiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir hay que destacar la gran ventaja que se desprende de la inserción de la metodología ABP en la enseñanza de las ciencias sociales, puesto que la investigación en ciencias sociales es el proceso sistemático de encontrar una solución a un problema (Bhattacharjee, 2012; Sekaran, 2003). Este proceso implica el movimiento de ida y vuelta entre la teoría y la observación en la ciencia de las personas, los comportamientos, las sociedades y las economías.

Por otro lado, las ciencias sociales tratan con fenómenos que a veces son difíciles de expresar, explicar y describir de manera efectiva sin el apoyo de imágenes, gráficos, audio y audiovisuales (Abdelraheem y Al-Rabane, 2005; Ogunyemi y Agbatogun, 2015). En vista de las limitaciones del método tradicional de enseñanza de las asignaturas de ciencias sociales, que deja pocas oportunidades para la participación de los alumnos en las aulas, los educadores e investigadores de ciencias sociales están profundamente preocupados por producir docentes que estén adecuadamente preparados para la enseñanza activa, desafiante e integradora (Thornton, 2001). Van Hover, Berson y Swan (2006) señalan que los educadores en ciencias sociales tienden a usar la misma técnica de enseñanza (libros de texto, método de lectura y lenguaje corporal) a lo largo de los años y esperan experimentar cambios positivos sin precedentes en los resultados de aprendizaje, mientras que la información no cambiado para asegurar la mejora en el resultado esperado.

Por todas las razones expuestas anteriores, las aulas de ciencias sociales impulsadas por la tecnología tienen un gran potencial de introducir a los estudiantes en una gran variedad de oportunidades académicas ilimitadas para la conexión global y la creación de redes, así como para involucrarlos activamente entendiendo las ciencias sociales desde la perspectiva analítica y la orientación del conocimiento disciplinario (Barton y Levstik 2004; Seixas 2000; Van Hover, Berson y Swan, 2006).

Por lo tanto esta propuesta de recursos digitales interactivos puede ser útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la historia moderna, puesto que se han descrito de forma pormenorizada cómo pueden usarse dentro del aula, aportando además enlaces *on line* donde pueden ser descargadas las diferentes herramientas. Así pues el conocimiento de estos recursos digitales debe ser introducido entre los conocimientos del profesorado puesto que los avances tecnológicos cada vez tienen más influencia en el mundo de la educación y la transformación digital ha facilitado un mayor acceso a toda clase de información, estando la introducción de dispositivos digitales en el día a día de las clases prácticamente generalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelraheem, A.Y. and Al-Rabane, A.H. (2005). Utilisation and Beliefs of Media in Teaching Social Studies Courses as Perceived by Omani Students. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, Retrieved June 10, 2010, from <http://pppij.usm.my/mojit/articles/pdf/April05/08-Ahmed-final.pdf>.

- Adeyemon, E. (2009). Integrating digital literacies into outreach services for underserved youth populations. *Reference Librarian*, 50(1), 85-98.
- Barton, K. and Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 55-81.
- Bhattacharjee, A. (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices. 2nd Edition: *USF Open Access Textbooks Collection*.
- Berson, M.J. (1996). Effectiveness of computer technology in the social studies: A review of the literature. *Journal of Research on Computing in Education*, 2 (4), 486-499.
- Chen, F., Gorbunova, N. V., Masalimova, A. R., Bírová, J. (2017). Formation of ICT-Competence of Future University School Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4765-4777. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a>
- Ilomäki, L., Kantosalo, A., Lakkala, M. (2011). What is digital competence? In *Linked portal*. Brussels: European Schoolnet. <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3>
- Isman, A. Caglar, M. Dabaj, F. Altinay, Z., Altinay, F. (2004). Attitudes of students toward computers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3 (1). Retrieved July 22, 2004, from [http:// www.tojet.sakarya.edu.tr](http://www.tojet.sakarya.edu.tr)
- Jones-Kavalier, B., Flannigan, S. L. (2008). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Teacher Librarian*, 35(3), 13-16.
- Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education & Information Technologies*, 13(4), 279-290.
- OECD (2010). *Are the New Millenium Learners Making the Grade?* Technology use and educational performance in PISA. Centre for Educational Research and Innovation.
- Ogunyemi B. y Agbatogun, A. (2015). Integrating Technology into Social Science Teacher Education in Nigeria. *Teacher Education Systems in Africa in the Digital Era*.
- Punie, Y. & Cabrera, M. (Eds.) (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. Luxembourg: European Commission.
- Punie, Y. (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled model of future learning in the Knowledge-based Society. *European Journal of Education*, 42, 185-199.
- Rice, M. L., Wilson, E. K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *Social Studies*, 90 (1), 28-33.

- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business*. 4th Edition, Danvers: John Wiley and Sons, 2003.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools?, in P.N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg, eds., *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York: New York University Press, pp. 19-37.
- Sheffield, C.J. (1996). An examination of self-reported computer literacy skills of pre-service teachers. *Action in teacher Education* 17(4), 45-52.
- Thornton, S. (2001). Educating the Educators: Rethinking Subject Matter and Methods. *Theory into Practice*, 40(1), pp. 72-79.
- Usun, S. (2004). Undergraduate students attitudes on the use of computers in education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3 (2). Retrieved July 22, 2004, from <http://www.tojet.sakarya.edu.tr>.
- Vanfossen, Phillip J. (2001). Degree of Internet/www use and barriers to use among secondary social studies teachers. *International Journal of Instructional Media* 28(1), 57-74.
- Van Hover, S.D., Berson, M.J., Bolick, C.M. and Swan, K.O. (2006). Implications of Ubiquitous Computing for the Social Studies Curriculum (Republished). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), pp. 275- 283.
- Whitworth, S., Berson, M. J. (2003). Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature (1996- 2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2 (4), 472-509.
- Zhaldak, M. I. (2003). *Computer in mathematics lessons: a Manual for teachers*. Moscow: RNC "DINIT".

CONECTANDO EL PASADO. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO A TRAVÉS DE LA CORRESPONDENCIA EPISTOLAR

ÁLVARO CHAPARRO SAINZ

(Universidad de Málaga)

RAFAEL GUERRERO ELECALDE

(Universidad de Córdoba)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.42

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia se produce de manera parcelada e inconexa. En un aula, el acercamiento al pasado se realiza, en la mayoría de los casos, a través de los manuales escolares, las salidas didácticas o mediante el uso de las TIC. En cuanto a los contenidos, éstos aparecen estructurados en categorías temáticas, geográficas o temporales lo que inhabilita un aprendizaje complejo de la Historia que permita conectar, de manera natural, los acontecimientos con quienes los protagonizan, los individuos.

El planteamiento de esta propuesta didáctica surge de los aportes teóricos que confirman la existencia preferente de dos tipos de contenidos fundamentales en la enseñanza de la Historia: los de primer orden, vinculados a conceptos de carácter factual, y los de segundo orden o estratégicos, relacionados con la metodología y las habilidades propias que desarrollan los historiadores. En el cruce de ambos prismas se enmarca esta propuesta, la cual se interesa por establecer dinámicas pedagógicas procedimentales, alejadas de perspectivas memorísticas, que inviten al alumnado a incentivar el aprendizaje a través de la búsqueda de información, la selección de fuentes, su interpretación y el análisis crítico de las mismas (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y Domínguez, 2017). Estas acciones resultan claves para el desarrollo, en el alumnado, del pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagés, 2010) y crítico, a través de la indagación, el aprendizaje autónomo y el empleo de herramientas científicas (Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Saiz, 2014).

Los hechos del pasado están protagonizados por personas que actúan en relación, afectando sus acciones a situaciones divergentes pero conectadas. En definitiva, se trata de establecer un diálogo, a través de las fuentes documentales, entre los personajes del pasado y los acontecimientos históricos, permitiendo a quien se acerque a él seguir el hilo de los hechos según se produjeron (Imízcoz y Arroyo, 2011). Las fuentes privadas y/o personales, y en especial la correspondencia epistolar, son un camino extraordinario para establecer esta interrelación, así como para aplicar una metodología de trabajo desconocida en el ámbito educativo (Beaurepaire y Taurisson, 2003), particularmente, en el marco de la Didáctica de la Historia.

No obstante, el uso de fuentes históricas no resulta sencillo. El conocimiento de los archivos, sean físicos o digitales, como de los bienes documentales que en ellos se conservan está circunscrito a especialistas, siendo por tanto compleja su aproximación desde los contextos educativos. Por este motivo se considera fundamental la construcción de alianzas entre los profesionales de la Educación, los historiadores y los técnicos de los archivos para crear sinergias positivas que materialicen las actuaciones conjuntas en propuestas concretas, bien diseñadas, realistas, contextualizadas en el currículum y accesibles al alumnado.

Hace dos décadas, el historiador Antonio Mestre (2000) valoraba los epistolarios como fuente histórica “de primer orden” para el conocimiento del pasado. El autor destacó, en ese momento, el tradicional papel de la carta como herramienta generalizada en la sociedad para incentivar las relaciones entre individuos, al tiempo que les otorgó un importante valor intelectual, social, literario y político, frente a la relevancia que, en el siglo veintiuno, adquirieron alternativas tecnologías de comunicación como la telefonía, el correo electrónico o, más recientemente, las redes sociales.

Ahora bien, ¿qué características presenta la correspondencia epistolar para que pueda ser explotable en un aula de Educación Secundaria o Bachillerato? Pese a su riqueza y accesibilidad, hasta la fecha, esta documentación se ha trabajado de manera deficiente o superficialmente, en contraposición con el ámbito de la Lengua y la Literatura donde se contabilizan algunas propuestas (Díaz, 2015; Alarcón, 2013). El seguimiento del pasado a través de sus protagonistas dotaría de una mejor comprensión de los hechos históricos debido, principalmente, a la posibilidad de generar, a través del análisis de sus vidas, sinergias identificativas entre los sujetos del pasado y los individuos del presente.

La correspondencia epistolar muestra las acciones de las personas y sus relaciones, además de mostrarnos sus intercambios (favores, información, ideas, recursos

materiales, influencia) o los valores, ideas o preocupaciones por los que actúan y se vinculan entre sí: enfermedades, inversiones económicas, colocación de los hijos, política matrimonial, pleitos por herencia... Lo que también nos ayuda a romper prejuicios sobre las personas que vivieron en el pasado. Frente a lecturas de fuentes literarias de perfil histórico, la correspondencia es más clara, eficiente y directa, tratándose, en definitiva, de “una conversación de los hombres cuerdos” (Mestre, 2000: 14). El carácter subjetivo de quien escribe el documento convierte a la misiva en un instrumento esencial para conocer la vida cotidiana, social, económica y política (Mestre, 2000), convirtiéndose, ante la inexistencia de periódicos o semanarios, en una fuente de información clave para quienes participaban en la comunicación.

En definitiva, si bien existen iniciativas que tratan de insertar las fuentes documentales en contextos educativos (López del Amo, 1999; Tribó, 2005 y Valle, 2011), no abundan las propuestas didácticas concretas que faciliten a los docentes el camino a estas prácticas activas (García-Morís, 2016). Este trabajo recoge una iniciativa destinada al alumnado de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de Primero de Bachillerato centrada en la enseñanza del bloque de contenidos “El Antiguo Régimen” según el Decreto 127/2016, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, a partir de la explotación de fuentes históricas, en concreto, de la correspondencia epistolar.

METODOLOGÍA

El aprovechamiento de las identificaciones entre el hoy y el ayer debe resultar fundamental para construir vínculos entre el aprendizaje de la Historia y el alumnado, tradicionalmente escéptico ante los procesos de enseñanza de esta asignatura. Los docentes debemos ayudar en la construcción de filias a través de comparaciones que comprendan, que practiquen, que puedan valorar y que, especialmente, les sea posible evaluar a través de la manipulación. En el siglo XVIII, las cartas eran el principal canal de comunicación entre los individuos que sabían leer y escribir.

Una carta, además de ser en la Edad Moderna el instrumento clave para compartir entre amigos, parientes o conocidos cualquier tipo de noticia o mensaje - cumpliendo con la función que en la actualidad otorgamos al correo electrónico, las redes sociales o los servicios de mensajería instantánea -, nos permite abordar con garantías algunos objetivos a desarrollar, según el currículo, de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo:

4. Utilizar los conceptos, términos y técnicas básicas de la historia, analizando, comparando e integrando distintas informaciones y realizando trabajos de investigación histórica individual o colectivamente, para valorar la importancia de las fuentes históricas primarias y secundarias y el trabajo de los historiadores.

6. Recopilar datos históricos, utilizando categorías de orientación temporal; posiciones relativas en el tiempo; duraciones; medida del tiempo para ordenar y sintetizar la evolución histórica de las sociedades.

10. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas, tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la historia, para elaborar hipótesis explicativas de los procesos históricos.

En concreto, la propuesta enlaza con los contenidos del bloque 2 de la asignatura: “El Antiguo Régimen”, que aborda los temas: Rasgos del Antiguo Régimen; Transformaciones en el Antiguo Régimen: economía, población y sociedad; El pensamiento de la Ilustración; Relaciones Internacionales: el equilibrio europeo y Manifestaciones artísticas del momento. Si bien la propuesta se concreta preferentemente en los temas “Transformaciones en el Antiguo Régimen” y “El pensamiento de la Ilustración”, consideramos que la explotación de la correspondencia epistolar permite, de manera transversal el tratamiento de cualquier temática recogida en la ley. Los límites de su explotación se encuentran únicamente en elegir el ejemplo idóneo para mostrar el contenido apropiado, motivo por el que la coordinación entre profesionales es, en este sentido, clave.

PROPUESTA DIDÁCTICA

En la actualidad existen numerosos fondos archivísticos en Internet accesibles a la comunidad educativa. Se trata de un paisaje documental en abierto extraordinario, no sólo para los historiadores, sino también para los docentes que deseen incorporar a sus aulas los procedimientos y las técnicas propias de los investigadores. Los grandes proyectos culturales de digitalización impulsados en las últimas décadas han dado como resultado fecundos repositorios que permiten acceder a los archivos de medio mundo. Europeana, en el contexto europeo; PARES, en el marco español; Dokuklik, como referente vasco, o la Fundación Sancho el Sabio, de Vitoria-Gasteiz, son sólo algunos ejemplos de esta política aperturista del patrimonio documental. Progresivamente ha ido incrementado el número de documentos en acceso libre, así como se han visto mejorados los sistemas de visualización para una lectura más intuitiva y detallada de las fuentes.

El trabajo con correspondencia epistolar, como acontece con cualquier otra fuente documental, debe obligar a los docentes a una preparación de la actividad

en tres niveles: antes, durante y después. Las actuaciones docentes no se pueden circunscribir exclusivamente a una actuación puntual, sin recorrido anterior o posterior. En este sentido, si bien actualmente tenemos acceso a las fuentes vía web, la proximidad física de algunos archivos invitaría a la realización de alguna salida didáctica que se desarrollara de manera íntegra en un centro archivístico.

En esta ocasión, nuestra propuesta didáctica está relacionada con el siglo XVIII, más concretamente con la fundación y desarrollo de la Real Compañía de Filipinas (1785), continuadora de la Real Compañía Guipuzcoana de Caracas (1728). La de *Filipinas* fue la principal compañía privilegiada de comercio por acciones que obtuvo el monopolio comercial para la realización de actividades económicas estables entre Asia y España, a través de la ruta del Cabo (de Buena Esperanza), reforzando el papel de estas islas en el entorno asiático.

Lógicamente, el docente tendrá que acomodar tanto los horarios como los periodos dedicados a la actividad, sin dejar pasar la oportunidad que otorgan la consulta y análisis de fuentes primarias para potenciar el interés y la curiosidad que el alumnado puede sentir por ellas.

A través de la actividad, el alumnado aprenderá por sí mismo y profundizará sobre contenidos establecidos en el currículo de Bachillerato, como el mercantilismo español (en su derivación de las compañías privilegiadas de comercio) y las políticas desarrolladas por el llamado “absolutismo ilustrado”. Asimismo, podrá reflexionar sobre otros temas asociados a los mencionados anteriormente, como “la sociedad estamental” y la “burguesía”, en realidad cuestiones controvertidas y que aparecen en los libros de texto¹.

Como decimos, la Real Compañía de Filipinas fue una de las empresas más ambiciosas que se constituyó durante el reinado de Carlos III, por lo que proponemos abordarla en el aula a través del análisis de una selección de cartas - parte de una correspondencia más amplia derivada de diferentes sujetos históricos relacionados con la Real Compañía de Filipinas-. En esta documentación histórica los protagonistas expresan sus preocupaciones, acciones e ideas sobre la Compañía, formando parte de las políticas generales que se estaban llevando a cabo durante el reinado de Carlos III. Se trata de un recurso que se puede consultar en formato digital a través de los repositorios documentales Dokuklik² y Fundación Sancho el Sabio³.

1 Resultaría interesante proponer una revisión de estos contenidos dado que los investigadores, en la actualidad, trabajan de manera diferente estos conceptos, siendo necesaria una adecuación de los libros de textos a las nuevas tendencias historiográficas.

2 Consultar en: <https://dokuklik.euskadi.eus>

3 Consultar en: <http://archinet.sanchoelsabio.eus:8080/ConsultaWeb/index>

La documentación seleccionada son cartas provenientes de diferentes archivos privados en las que los corresponsales plantean diferentes problemáticas relacionadas con la Compañía de Filipinas desde un carácter institucional, a otro de carácter privado por ser una familia que comercia con Filipinas desde hace varias generaciones, o ser una familia de accionista residente en el País Vasco.

En esta sencilla selección de cartas se pueden contemplar diferentes aspectos relacionados con la vinculación de las provincias vascas y de algunas familias vascongadas en el comercio ultramarino con Asia, ya fuera por ser accionistas de la propia compañía privilegiada o por la existencia de miembros de la parentela que participan activamente en la Carrera de Indias y los negocios en Filipinas. De este modo se podrá trabajar desde lo general a lo particular.

FONDOS SELECCIONADOS

Badator. Archivo Histórico de Euskadi (Dokuklik)

Fondo: Archivo de la Casa de Heriz. Sección: Familia Heriz. Aramayona y San Sebastián

Sub Sección: Mateo de Heriz, Secretario de Juntas de la Provincia. Documentación de la Provincia. Legajo: 5. Número legajo: 151. Fecha: 1785.03.00 - 1785.05.00

Badator. Titular: Doña Anne-Marie Christophe Lardizabal (Dokuklik)

Fondo: Archivo de la torre de Laurgain. Convocatorias y comunicaciones impresas de la Compañía (1764-1784). Sección: Lardizabal. Anexo. Fecha: 1764 - 1793

Archivos de la Fundación Sancho el Sabio (Vitoria-Gasteiz)

Fondo: Asteguieta. Serie: ADMINISTRACIÓN DE PATRIMONIO. Subserie: Correspondencia.

Cartas de José Pérez de Vea a Justo Pastor de Asteguieta Díaz de Sarralde. FSS_A.AS._ASTEGUIETA,C.4,N.2. Fecha inicial y fecha final: 1788-1-8 - 1794-10-15

Cartas del Marqués de los Castillejos a Justo Pastor de Asteguieta Díaz de Sarralde. FSS_A.AS._ASTEGUIETA,C.3,N.28. Fecha inicial y fecha final: 1775-12-15 - 1791-11-8

Cartas seleccionadas de este fondo: Desde Cádiz: 22-01-1788; 12-02-1788; 22-02-1788; 11-07-1788; 26-08-1788; 10-03-1789; 19-05-1789; 03-07-1789. Desde Madrid: 14-11-1793, 27-01-1794; 27-03-1794; 03-04-1794; 19-05-1794; 15-10-1794.

1. Carta de agente en corte con la diputación de Guipúzcoa.

Manuel Ignacio de Aguirre, agente en corte de Guipúzcoa, en una de sus cartas, daba la noticia a la diputación de la constitución de la Real Compañía de Filipinas, desgranando los artículos de la real cédula de su institución (1785). El trabajo con esta fuente servirá para conocer el desarrollo de una compañía privilegiada de comercio, la política económica de los reyes borbónicos, la relación del monarca con los territorios de la Monarquía y la participación de las familias en el contexto.

Actividades:

- Establecer, según los intereses del docente, un cuestionario sobre los componentes de los artículos de la Real Cédula de fundación de la Compañía de Filipinas mencionados por el agente en corte guipuzcoano. ¿Cómo funciona una compañía privilegiada de comercio?: Atributos de la compañía, cómo se gobierna, dónde están sus sedes, cuándo se reúnen y por qué, quiénes fueron sus propulsores, quiénes sus participantes,
- Investigar por parte del alumnado:
 - ♦ Construir las biografías de Francisco de Cabarrús y de Miguel de Múzquiz, conde de Gausa y su relación con la Real Compañía de Filipinas como agentes económicos del reinado de Carlos III.
 - ♦ ¿Qué relación tienen la Real Compañía Guipuzcoana y la de Filipinas? Buscar coincidencias y diferencias entre ellas.

2. Familias inversoras en las compañías privilegiadas de comercio, participantes del mercantilismo borbónico y consecuencias en el seno familiar.

A través de las cartas de los miembros de la familia Lardizábal (Segura, Guipúzcoa) el alumnado comprenderá que el desarrollo de la Compañía de Filipinas, así como de otro tipo de políticas e inversiones impulsadas desde la Corte, forman parte de la vida cotidiana de ciertas familias de la élite vasca. Observarán cómo estas personas son las responsables de esas reformas económicas protagonizando acciones sobresalientes generalmente atribuidas a políticos o gobernantes.

Actividades:

- Ordenar cronológicamente las cartas.
- Resumir los contenidos de las cartas. ¿Qué es una capellanía? ¿Qué vinculación posee con las acciones de la compañía de Filipinas?
- Extraer los personajes principales que aparecen en las cartas.
- Investigar por parte del alumnado:
 - ♦ Genealogía de la familia Lardizábal con apoyo de los recursos que existen en Internet. Reflexión sobre su ámbito de actuación, carreras y economías.

- ♦ Biografía de Manuel de Lardizábal y Uribe. Establecer su relación con el gobierno de la Monarquía y la Ilustración.

3. Comercio y comerciantes con Indias en el último tercio del siglo XVIII.

Entre la correspondencia intercambiada entre Justo Pastor de Asteguieta y Sarralde, antiguo comerciante en Manila residente en Foronda (Álava) y el comerciante gaditano José Veá-Murguía, se puede contemplar el comercio desde la mirada de estos hombres de negocio: sus problemas, intereses, inversiones en el comercio ultramarino, las actividades económicas que gestionaban, las relaciones de confianza, de amistad y de compromiso mutuo, etc.

Dada la amplitud de los temas, el docente debería hacer un trabajo previo para dirigir correctamente la actividad. De cara a una mejor comprensión de las mismas, se hace necesario ofrecer al alumnado información de los correspondientes (Justo Pastor de Asteguieta y José de Veá) para que tengan un conocimiento previo tanto de sus realidades como de familias. En este sentido, se puede consultar la biografía presentada por la Enciclopedia Auñamendi⁴, su expediente a pasajero a Indias (1774)⁵ y la biografía de su hermano José Bernardo de Asteguieta⁶.

Actividades:

Como actividades previas se podrían realizar:

- Ordenar las cartas por orden cronológico.
- Resumir de contenidos según las cartas y dividir los temas que tratan para conocer la vida cotidiana de estos personajes y sus familias.

Posteriormente, se aconseja que se concreten los temas que son importantes y en los que el alumnado debe detenerse para abordar el adecuado aprendizaje de los contenidos. En esta propuesta, se realiza una selección de cartas para facilitar el trabajo (ver el cuadro de los fondos archivísticos consultados), si bien, dada la cantidad de fondos existentes, animamos al descubrimiento de otros ejemplos que se adecúen mejor a las voluntades pedagógicas del docente. En este contexto, como propuesta, la información tratada podría ser trabajada de esta manera:

4 Consultar en: <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/asteguieta-diaz-de-serralde-justo-pastor/ar-143466/>

5 Consultar en: http://pares.mcu.es/ParesBusquedas/servlets/Control_servlet?accion=3&txt_id_desc_ud=164108&fromagenda=N

6 Consultar en: <http://dbe.rah.es/biografias/63288/jose-bernardo-de-asteguieta-y-serralde>

Tema: Real Compañía de Filipinas:

- Actividades relacionadas con la compañía: ¿En qué ciudad se producen las ventas de la Compañía? ¿Por qué? ¿Cómo se producen esas ventas? ¿Quiénes compran esos productos?
- Casa de comercio del siglo XVIII: ¿Con qué capitales cuenta una casa de comercio de esta época? ¿Cómo lo consigue? ¿De dónde provienen?

Tema: Ideas, culturas y primera globalización:

- Reflexionar sobre las distancias, los territorios y el conocimiento de estas familias vascas de distintos lugares remotos de la Monarquía.
- Señalar en un mapa los lugares que aparecen en las cartas: ¿Qué sabe el alumnado de estos lugares? ¿Qué sabe ahora gracias a las cartas del siglo XVIII?
- Reflexionar sobre los distintos medios de transporte (distancias, tiempos,) tanto para las Indias, como en el interior de la península Ibérica.

Tema: El comercio ultramarino como propulsora de la circulación de ideas, conocimientos, recursos libros a través de los tráfico comerciales.

- ¿Quiénes son los hermanos José y Martín? ¿Quién puede ser el “chino Vicente”? Ponte en el lugar de cada uno de ellos y redacta unos párrafos expresando las impresiones, sentimientos e ideas que han podido tener a lo largo de sus viajes ultramarinos.
- Investigar por parte del alumnado:
 - En las cartas aparece el símbolo “\$”: ¿Conoces este símbolo? ¿Qué significa en las cartas del siglo XVIII? ¿Tiene algún significado actual? ¿Por qué este cambio?
 - Investigar sobre los libros que aparece en las cartas. ¿Cómo se adquirirían? ¿Qué leían? ¿Qué significa esta circulación de libros?

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La correspondencia epistolar nos permite entrar con el alumnado en la Historia por la puerta de atrás, dando cobertura a la voz de los protagonistas, analizando los hechos de los que hablan u observando las relaciones que tejen en torno a los acontecimientos en los que participan. De hecho, estamos ante la única fuente documental que revela interacciones directas sin que estén mediadas por las instituciones (Imízcoz y Arroyo, 2010), convirtiéndose en un recurso único. Pese a mencionar las fuentes archivísticas de manera preferente,

en la actualidad existe correspondencia epistolar publicada que puede ser recuperada y explotada por la comunidad educativa (Pellón y Polo, 1999; Tellechea, 1987; Vidal-Abarca, Verástegui y Otazu, 1996).

En conclusión, consideramos que en la actualidad los profesionales de la Educación estamos mejor preparados que nunca para crear sinergias de identificación entre el alumnado del presente y los acontecimientos e individuos del pasado, mejorando de este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Didáctica de Historia. La posibilidad de priorizar la enseñanza a través de contenidos de orden estratégico por encima de los preceptos teóricos y memorísticos del primer orden es más real y accesible que nunca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinagalde, F. B. y Martín, R. (1996). BADATOR: sistema de información sobre la documentación de archivo de Euskadi. En J. Á. García de Cortázar (Coord.), *La memoria histórica de Cantabria* (pp. 351-355). Santander: Universidad de Cantabria.
- Alarcón, P. (2013). *Los epistolarios, una herramienta clave para la didáctica de la Generación del 27* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño.
- Beaurepaire, P.-Y. y Taurisson, D. (Dirs.). (2003). *Les Ego-documents à l'heure de l'électronique. Nouvelles approches des espaces et réseaux relationnels*. Montpellier: Publications de Montpellier III.
- Chaparro, Á. y Felices, M. M. (2015). Una propuesta didáctica para la enseñanza de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en el aula de Bachillerato. *Clío. History and History teaching*, 41.
- Díaz, L. (2015). El estudio del epistolario martiano en la formación literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas. *Atenas*, 1(29).
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.
- Imízcoz, J. M. y Arroyo, L. (2011). Redes sociales y correspondencia epistolar: del análisis cualitativo de las relaciones personales a la reconstrucción de redes egocentradas. *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21, 98-138.
- López del Amo, M. I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el Bachillerato. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20, 81-90.

- Mestre, A. (2000). La carta, fuente de conocimiento histórico. *Revista de Historia Moderna*, 18, 13-36.
- Nicolás, J. A. (2016). La carta como abstracción, conocimiento y desencuentro. El caso de G. W. Leibniz. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 38, 255-269.
- Pellón, I. y Polo, P. R. (1999). *La Bascongada y el Ministerio de Marina espionaje, ciencia y tecnología en Bergara (1777-1783)*. San Sebastián: Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País.
- Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío, History and History Teaching*, 39.
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas (Dirs.) y C. J. Gómez Carrasco (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona: Editorial Graó.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.). *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Seixas, P. (2013). Linking Historical Thinking Concepts, Content and Competencies. En P. Seixas, *National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto: University of British Columbia.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Tellechea, J. I. (1987). *La Ilustración vasca. Cartas de Xabier María de Munibe, Conde de Peñafloreda a Pedro Jacinto de Álava*. Colección Fondo Histórico. Vitoria: Parlamento Vasco-Eusko Legebiltzarra.
- Tribó, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. En *Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Horsori.

- Urkia, J. M. y Risco, A. (Coords.) (2005). *La carta como fuente y como texto: las correspondencias societarias en el siglo XVIII. La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. San Sebastián: Real Sociedad Bascongada de Amigos del País.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81-106.
- Vidal-Abarca, J., Verástegui, F. de y Otazu, A. de. (1996). *Fausto de Otazu a Iñigo Ortés de Velasco: cartas 1834-1841* (Vol. 2). Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.

UNA FORMA DEL USO DEL ABP Y DEL FLIPPED CLASSROOM EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA A TRAVÉS DE LA NOVELA PICARESCA

PEDRO ANTONIO AMORES BONILLA

(IES Victoria Kent, Elche. - Universidad Miguel Hernández de Elche)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.43

INTRODUCCIÓN

En el momento actual se hace necesario un reenfoque metodológico, pedagógico e historiográfico del desarrollo de los contenidos de la disciplina de Historia Moderna en Educación Secundaria. Habida cuenta de la necesidad de un cambio en la metodología docente que camina hacia la utilización de las competencias clave como objeto de la docencia, pensamos que se puede impartir clase de esta área de conocimiento sin renunciar a los contenidos pero, de forma paralela, sin olvidar las nuevas metodologías, más activas, de enseñanza de esta materia.

Por otra parte, la legislación vigente indica que los contenidos de Historia Moderna se deben impartir en segundo curso de la ESO. Este nivel es un momento muy delicado ya que el alumnado se encuentra en el tránsito entre el uso de las operaciones concretas para construir su aprendizaje y el uso de las operaciones formales. Unas y otras son complementarias si diseñamos un sistema de enseñanza-aprendizaje en el que se incluya el trabajo cooperativo.

Por último, habida cuenta de que es necesario desarrollar la significatividad lógica, así como la psicológica, para poder impartir clase de Historia Moderna debemos basar nuestro trabajo en una consideración de *lo histórico* como el proceso de cambio y de permanencia de estructuras y de coyunturas. Ello requiere el uso de conceptos y generalizaciones ya que con ellos se pueden establecer valoraciones históricas (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerro, 2005). Estas valoraciones históricas son las que permiten el desarrollo de las operaciones formales y, como consecuencia, el desarrollo intelectual del alumnado de secundaria mediante

la Historia Moderna. Así pues, el presente planteamiento de ABP en realidad defiende el recurso a la *Historia social* entendida no sólo como el estudio de la estructura social, sino como el recurso a un entramado conceptual y terminológico que, además, incide en la *competencia lingüística*. Se trata, por tanto, de un enfoque basado en el establecimiento y uso de conceptos y términos que huyen de la consideración de los hechos históricos como irrepetibles. Por ello, los hechos se insertan en un contexto que se puede aprehender desde la conceptualización y, como consecuencia, desde el análisis y la comparación. Así pues, este trabajo es un enfoque de Historia social (Juliá; 2010, 7).

A todo lo expuesto se debe añadir que la Historia Moderna muchas veces es una materia de escasa significatividad para gran parte del alumnado de secundaria. La idea que subyace aquí es el intento de armonización de los contenidos propios de la materia con las competencias clave a través de la socialización del aprendizaje. Se trata, pues, de incidir en la significatividad lógica de la disciplina así como en la psicológica. Aplicando la socialización del aprendizaje es posible desarrollar la *empatía* histórica para conseguir varios objetivos. Por un lado, el tránsito entre las operaciones concretas a las operaciones formales, como posteriormente veremos. Por otro, conseguir el acercamiento del alumnado a una disciplina que en principio les es ajena. Por último, es pertinente lograr que los alumnos utilicen los modelos de análisis de los procesos de la Edad Moderna para el entendimiento y la comprensión del momento que les rodea.

Para todo ello debemos plantear unos contenidos seleccionados de nuestra materia que no impliquen una pérdida de *historicidad*. Aquí debemos precisar conceptualmente la historicidad como la cualidad de un conocimiento en el que la cronología es un apoyo, y no un objeto, y en el que la anécdota no debe hacer que las hojas impidan ver las ramas.

A todo esto debemos añadir que el objetivo final de este planteamiento es la elaboración de una síntesis narrativo-explicativa en la cual, de forma colectiva, los alumnos puedan plasmar no sólo los contenidos específicos que son el objeto de este enfoque, sino las competencias clave (Sáiz y Gómez, 2016: 178). La representación social del pasado, así como el establecimiento de las oportunas referencias causales y la comprensión de ritmos temporales para plantear conexiones con períodos anteriores basadas en criterios de *cambio-permanencia* deben ser los ejes de nuestra forma de abordar el estudio de las estructuras sociales y mentales de la Edad Moderna.

Teniendo todo ello como referencia aquí se propone un sistema en el que el ABP combinado con las TICs y el *flipped classroom* preservan la historicidad de

la materia para así ahondar en la significatividad del aprendizaje. Con ello se trata de conectar con la curiosidad del alumnado y aportar elementos que coadyuven al desarrollo de las competencias clave que prescribe la legislación e incidan en el tránsito de las operaciones concretas a las operaciones formales. Los resultados obtenidos mediante instrumentos de evaluación como la observación directa, las rúbricas de autoevaluación colectiva y las pruebas objetivas corroboran esta propuesta.

PROPUESTA TEÓRICA

El planteamiento teórico de este enfoque se basa en varias consideraciones. En primer lugar, se parte de la premisa de que mediante el estudio de la Historia se consigue desarrollar la madurez intelectual del alumnado de secundaria porque facilita el tránsito desde las operaciones concretas a las operaciones formales. No obstante, para que este tránsito sea efectivo la tarea docente debe incidir en la competencia lingüística. En concreto, se ha de desarrollar la subcompetencia de expresión, escrita u oral, a través de la exposición y plasmación de determinadas posiciones e ideas en un texto argumentativo. De esta forma, a través del desarrollo de metodologías como el ABP se pueden abordar las competencias clave sin renunciar a la impartición de contenidos conceptuales. Esta comunicación tiene como objetivo defender la idoneidad del desarrollo de proyectos y, en concreto, proyectos mediante el *flipped classroom*.

En segundo lugar se propone aquí un sistema de enseñanza que en realidad no es nuevo, ya que pretende conseguir la *significatividad* del aprendizaje a través de la utilización de estructuras lógicas mediante las cuales el alumnado mecanice procesos autónomos de construcción de los contenidos sobre una base conceptual que previamente se ha construido. Estos contenidos, reconstruidos, se deben publicitar mediante la redacción de un informe-tesis (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011: 153). De esta forma se consolida la significatividad lógica. Sin embargo, por lo que respecta a la significatividad psicológica, es posible entroncar con intereses de los alumnos que previamente se ha iniciado mediante la creación de un interés por el conocimiento histórico de la Edad Moderna utilizando fuentes literarias. Por último, la legislación defiende que uno de los indicadores de logro de este nivel educativo es el desarrollo de una conciencia crítica del momento que rodea a los ciudadanos en construcción, que son los alumnos, así como las causas y consecuencias de los procesos que inciden en su vida. Para ello es preciso aplicar la empatía histórica. Con este

objetivo, se selecciona el estudio de tipos sociales cercanos conceptualmente al alumnado al que pretendemos educar.

En cuanto al desarrollo del proyecto, este pivota a lo largo de varias fases y es apto para ser utilizado en otros proyectos similares. De una primera fase de construcción colectiva del aprendizaje se pasa a una elaboración de una síntesis en la que se manifiesta lo que se ha aprendido en la primera fase de forma estructurada y ordenada. Posteriormente tiene lugar una segunda fase en la que se amplían y se ejemplifican los contenidos asimilados en la primera mediante la lectura colectiva de una o varias obras de la literatura del Siglo de Oro, obras que operan como manifestación supraestructural de las estructuras de análisis de la Edad Moderna. De hecho, se trata de novelas que son elegidas por el alumnado. No obstante esta elección tiene lugar dentro de una batería de posibilidades que previamente ha decidido el docente. Aquí se manifiesta la significatividad psicológica. Por último, y aquí viene el afianzamiento de las competencias clave en cuanto a la subcompetencia de expresión escrita y oral, tiene lugar la producción de una exposición final.

Para esta exposición final, prescrita en la legislación vigente, el nivel de competencia curricular del alumnado un elemento esencial. Para su concreción y delimitación es necesario el recurso al Departamento de Orientación que es el colectivo que puede observar el grado de competencia curricular conjuntamente con el docente de la disciplina.

En función de este nivel de competencia curricular se deciden dos posibilidades de exposición de resultados de la recogida de datos y conocimientos. Por un lado, una exposición narrativa, de tradición *historicista* y vinculada al pensamiento concreto. Por otro lado, una exposición lógico-argumentativa que se conecta al pensamiento abstracto. Pensamos que tanto una como otra son válidas ya que una exposición anecdótica de la materia, o narrativo-descriptiva, facilita el acercamiento del alumnado de la secundaria obligatoria tanto a la materia como a la comprensión de los procesos y de los conceptos que se enseñan (Casali Fuentes, 2007). Todo ello debe tener como referencia la cronología entendida como un instrumento al que recurrir, pero no como el objeto de nuestro trabajo. Así pues, la cronología sirve para enmarcar períodos que son los que estudiamos, y no tanto los hechos concretos. Los hechos concretos sólo se recuerdan por lo anecdótico o por la forma del abordaje, no por ello están dotados de *historicidad*. Por tanto, la *historicidad* es la cualidad de un proceso en tanto en cuanto sirve para valorar los procesos de cambio y de permanencia utilizando diferentes ritmos temporales, lo cual procede de las aportaciones de determinadas escuelas como la metodo-

logía defendida desde mediados del siglo pasado por los *Annales*. Así pues, el estudio del tiempo histórico es un elemento más a considerar como vehículo epistemológico y pedagógico (Blanco, 2009). Ello ocurre cuando se incide en los mecanismos de cambio y de permanencia de elementos estructurales a lo largo de tiempos medios (Braudel, 1974: 53). No obstante, no trataremos de condicionar las personas a las estructuras, como en ocasiones ha realizado el estructuralismo (Casali Fuentes, 2007). Por el contrario, este trabajo trata de adentrarse en una enseñanza de la disciplina utilizando los acontecimientos, pero en relación con el movimiento a largo plazo.

Sin embargo, esta idea de base no implica que eludamos el discurso narrativo. De hecho, con alumnos que no son capaces de desarrollar la abstracción y de diseñar modelos de análisis para una posterior argumentación, a nivel pedagógico es motivador recurrir al *historicismo*. Somos muy conscientes de que, en estos momentos, la *historia narrativa* de matriz *neorrankeana* tiene su vigencia (Charlois Allende, 2008:164). No obstante, la tendencia a una *historia estructural* de carácter *annales* es más potente que una narración aunque para aquellos que tienen dificultades en entender y en desarrollar un discurso analítico es más oportuno un enfoque descriptivo-narrativo.

Además de la *historia estructural*, esencial para desarrollar las operaciones formales, es necesario trabajar la competencia matemática y la cultura científica, así como la competencia lingüística. Todo ello debe tener lugar incidiendo en la zona de desarrollo próximo. Así es factible conseguir el tránsito entre el recurso a unas operaciones intelectuales concretas, a otras formales, que es lo que marca el proceso de maduración psicológico-intelectual y que ya hemos comentado.

Como consecuencia de todo lo expuesto, este trabajo debe tener lugar dentro del desarrollo de las competencias clave ya que sin dichas competencias es imposible un aprendizaje significativo real de la Historia. Ahora bien, para conseguir que el trabajo docente sea realmente significativo desde un punto de vista lógico y desde un punto de vista psicológico, se necesita un enfoque docente que huya del planteamiento factual descriptivo o narrativo, más propio de las operaciones concretas porque utiliza los *tiempos cortos* (Iggers, 1998). Es necesario que el trabajo del aula y el trabajo fuera de ella se adentren en un planteamiento analítico basado en el análisis multifactorial de los procesos históricos y geográficos recurriendo a los *tiempos medios* e incluso a los *tiempos largos*. Ello requiere la observación y la ponderación cuantitativa y cualitativa de los elementos estructurales y coyunturales que permanecen y que cambian para conseguir elaborar continuidades (Casanova, 2015).

En la materia de segundo curso de la ESO el currículo vigente prescribe el abordaje de contenidos de Historia Moderna. Ahora bien, debemos tener en cuenta que se trata de un período complejo para la enseñanza en estos niveles desde varios puntos de vista. Desde el punto de vista intelectual (Moradiellos, 2011: 33) la Edad Moderna es un período complejo por el discurso de diferentes ritmos históricos de las estructuras de análisis y por el uso un vocabulario específico y de unos conceptos históricos que requieren una gran abstracción. No obstante, este período permite y obliga a entender la relación entre las diferentes infraestructuras, estructuras y superestructuras (Casanova, 2015), así como la valoración de los diferentes ritmos y tiempos históricos (Bellver Amaré, 2001: 20). Desde el punto de vista psicológico este período es complejo porque los hechos y procesos de ese período están muy alejados de los intereses de los alumnos del siglo XXI. Así es necesario diseñar un planteamiento pedagógico que acerque al alumnado a la Edad Moderna desde un punto de vista lógico y psicológico.

Con el objetivo de lograr el acercamiento lógico al período se requiere la utilización de las operaciones formales ya que se trata de conseguir establecer una estructura de análisis en el alumnado que se pueda extrapolar al momento actual. No obstante, el alumnado de este nivel educativo no suele utilizar procesos cognitivos de grado superior, que son los requeridos finalmente en este proyecto, pero no por ello se debe renunciar a esta evolución cognitiva.

Para conseguir este objetivo es necesario que los discentes manejen con maestría la capacidad de entender la multifactorialidad, y el uso y el recurso a un vocabulario específico y el manejo de la cuestión multitemporal. Esta multifactorialidad y multitemporalidad deben introducirse con cuidado ya que los discentes de segundo de la ESO no recurren a menudo a las operaciones formales para construir el aprendizaje, sino que se prodigan en las operaciones concretas. Ello implica la necesidad de desarrollar la multicausalidad y la multitemporalidad (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011).

Todo ello se puede abordar en dos niveles. En el primero, ello se aplica desde la descripción y, en menor medida, el análisis de los procesos pero tendiendo a la unifactorialidad. Las actividades y tareas incluidas en este grupo, perteneciente a un nivel I, requieren el uso de operaciones concretas y responden a un nivel de comprensión lectora elemental y un nivel de expresión escrita basado en la linealidad y en la narración. Es el caso de actividades del tipo *¿Dónde se encuentran Rinconete y Cortadillo?*; *Anota las palabras y expresiones que emplean...* *O bien Realiza un resumen en el que expongas...*

En el segundo más avanzado, ya se trataría el análisis multifactorial de los diferentes procesos así como los diferentes ritmos de cambio o de permanencia de los elementos estructurales generados por esa multifactorialidad. Es el caso del intento de encontrar similitudes entre lo que se conoce de la estructura social y de los grupos marginales de las ciudades castellanas. En concreto, nos referimos a lo que se conoce de las causas del aumento de la tasa de urbanización, y las partes del *Lazarillo* o de *Rinconete y Cortadillo* en las que podríamos encontrar datos que tuviesen relación con este proceso histórico.

No obstante, no todos los alumnos se encuentran en este período madurativo. Así, es necesario abordar esta materia desde las competencias clave pero siempre considerando que, sin trabajar el contenido específico, puede resultar vacío incidir en el desarrollo de las competencias (Willingham y Lovellette, 2014). Opinamos que sin un engranaje de conceptos y conocimientos, el alumno no entiende el vocabulario, no comprende el sentido general del texto y es incapaz de inferir generalizaciones de primer orden, que suponemos que a estas edades deberían poder realizar. La Historia, disciplina esencial para poder entender lo que las fuentes de información nos indican (Vilar, 1999) y para construir, como hemos visto, la conciencia individual cívico-racionalista (Moradiellos, 2011: 42), requiere el uso de la argumentación (Carpente y López-Facal, 2013).

Esta conciencia cívico-racionalista debe trabajarse en una metodología tendente al análisis de la relación entre cambio y permanencia dado que la temporalidad es el ingrediente esencial de la Historia, que, como ciencia social, se centra en las cuestiones que afectan al hombre en el tiempo (Cardoso, 2000: 195). Sin embargo, esta afectación no implica una cronología factual separada de la relación con las estructuras, sino que esa temporalidad necesita ubicar los hechos no en relación a las fechas, sino al ritmo temporal (Carbonell, Bertranpetit, Caró-Dorca, Fericglá, y Terricabras, 2003: 19). Así pues, la Historia de 2º de la ESO, como la del resto de la secundaria, no se debe reducir al historicismo ni a la factualidad mediante el uso del tiempo como un simple eje en el que ubicar los hechos siempre y cuando los alumnos sólo sean capaces de utilizar las operaciones concretas. El *tiempo histórico* entendido como nosotros lo comprendemos, es complejo de enseñar por el grado de abstracción que comporta. Es el tiempo de los hombres en su organización social (Cardoso, 2000: 193) y, por ello, no es ni homogéneo ni monorrítmico, a no ser que se reduzca a un listado de hechos que tienen lugar en momentos que se ordenan cronológicamente. La realidad del ser humano en la Historia es el estudio de diferentes estructuras que son interdependientes, como también son interdependientes sus ritmos de cambio y de permanencia. De esta

manera, existen diferentes ritmos temporales en función de la estructura (Bellver Amaré, 2001: 17-28) o plano de análisis a considerar (Aróstegui, 2001: 298).

Como consecuencia la comprensión de estos diferentes ritmos de tiempo es compleja porque requiere el recurso bien a las *operaciones formales* de adquisición de conocimiento (Piaget, 1978: 15) bien a operaciones cognitivas de orden superior. Es más sencillo conocer el momento en el que un hecho cualquiera tiene lugar que comprender las causas estructurales y coyunturales que lo han provocado. Y más complejo aún es comprender la diferencia entre el tipo de cambio que ha acaecido en ese momento a consecuencia de ese hecho concreto.

Esta comprensión puede conseguirse cuando las clases se orientan al análisis y no tanto al relato o narración. No es que el relato sea innecesario, sino que la exposición basada en una narración ordenada de hechos implica operaciones concretas, y no operaciones formales. La Historia Moderna, enfocada desde un punto de vista competencial y dentro de la ZDP implica la tendencia al análisis y no tanto al relato (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerro, 2005). Por ello, el recurso a las operaciones formales tiene lugar cuando el consabido análisis (que no *narración*) contempla, no sólo un ritmo temporal, sino varios. Estos ritmos temporales diferentes se desarrollan interdependiente y simultáneamente. Aunque sea muy complejo, esta orientación es esencial porque el análisis contribuye a formar el pensamiento histórico en los alumnos (Gómez Carrasco, 2014: 3).

Este pensamiento histórico es, en sí, abstracto, y, para llegar a él, debemos incidir en la ZDP. Pero no sólo es pertinente incidir en ello, sino que es necesario plantear actividades, tareas y proyectos en los que el producto se plasme en forma de un escrito o de una exposición oral. Quizás sea más conveniente un escrito, porque, como defiende Vygotski, sólo la escritura, la expresión de las ideas de forma graduada, jerarquizada y planificada, y además estableciendo relaciones entre las diferentes partes del discurso, se configura el *proceso psicológico de orden superior*. Dicho proceso psicológico es el que, dentro de la *zona de desarrollo próximo*, facilita el paso de las *operaciones concretas* a las *operaciones formales* (Chaves Salas, 2001).

Este enfoque, que pivota en torno al uso de actividades basadas en la relación entre lo concreto, el acontecimiento y el movimiento lento de las estructuras, desarrolla las operaciones formales y la abstracción. Además, cuando el conocimiento generado por estas actividades se manifiesta de forma argumentativa, consideramos que se incide en el desarrollo de la competencia lingüística.

No obstante, es complicado conseguir un cierto grado de abstracción mediante la selección de datos y su ordenación como fase previa a la elaboración de un texto

argumentativo. Sin embargo, de forma gradual es posible conseguir el trabajo de las operaciones formales. Por otra parte, es factible recurrir a la lectura de los clásicos para conocer de forma más precisa el período que nos ocupa así como para facilitar el paso de un estadio cognitivo a otro. Este paso se facilita teniendo en cuenta que este proyecto se desarrolla en el último trimestre del año, cuando desde principios de curso se incide en la *competencia lingüística*. Ahora bien, las versiones utilizadas han sido versiones adaptadas para estudiantes, como las publicadas por varias editoriales (Clásicos adaptados, adaptación obra de Eduardo Alonso González, Antonio Rey Hazas y Gabriel Casa Dorrego, o la adaptación de Bienvenido Morros Mestres para Vicens Vives en el caso del Lazarillo de Tormes).

Con este objetivo se recurre al *flipped classroom* en forma de ABP. Para que tenga lugar realmente la asimilación del conocimiento, este se debe socializar. Así se utiliza el trabajo por proyectos realizados en grupo. Además, si este ABP se utiliza en un proyecto que sea, paralelamente, cooperativo, es posible innovar en el aula ya que innovación comporta la adopción de una metodología que introduzca elementos nuevos cuando los anteriores no son todo lo idóneos que se desea para desarrollar el trabajo docente.

RESULTADOS

De la observación del trabajo en el aula, así como del recurso a pruebas objetivas para valorar la densidad de contenidos asimilados y del uso de rúbricas colectivas de autoevaluación y de evaluación externa se deduce que esta forma de trabajo es útil porque cubre los objetivos planteados inicialmente. Se ha conseguido acercar al alumnado al conocimiento de la Historia Moderna, y, en concreto, a la aprehensión del funcionamiento de la dinámica social en los siglos XVI y XVII. Ello no ha sido sencillo habida cuenta de la aprehensión que provoca este conocimiento en los alumnos de estas edades. No obstante, mediante la construcción externa de contenidos los discentes han adquirido un bagaje previo que les ha permitido poder elegir entre las posibilidades ofertadas por el docente, aquellos libros que deseaban leer de forma colectiva. Con ello se ha cubierto la cuestión del acercamiento a la disciplina.

En cuanto a la cuestión del tránsito entre las operaciones concretas a las operaciones formales, ello ha sido más complejo. Los alumnos y las alumnas con un cierto grado de capacidad de abstracción han sido capaces de diseñar esquemas de textos escritos que han expuesto bien mediante exposiciones bien mediante un Power Point de base, o bien mediante la redacción de textos escritos que han publicado en la revista del centro. No obstante, aquellos que no estaban en condi-

ciones de utilizar las operaciones concretas han tenido que ordenar los datos que habían recabado de forma cronológica y no de forma lógica de manera que los textos que han producido o los apartados dentro del trabajo general que han desarrollado han sido más bien narrativos. Para ellos la Historia no se entiende fuera de la sujeción a un eje cronológico lineal, con lo que la cuestión de la transición entre las operaciones concretas y las operaciones formales ha quedado pendiente.

Respecto de la densidad de contenidos apprehendidos, los datos de las pruebas objetivas han confirmado los datos de partida. En todo caso, aquellos aspectos desarrollados en el ABP estaban más afianzados y asimilados que aquellos datos o contenidos abordados en la fase de construcción del conocimiento. Ello incide en la idea de partida de que el aprendizaje socializador es más efectivo que el aprendizaje en solitario. Así pues, el ABP funciona, pero pensamos que ello ocurre de manera más eficiente cuando se desarrolla de forma cooperativa, en grupo.

Por último, el recurso a la elaboración de textos de forma planificada incide en una mejora de los indicadores de competencia lingüística y en los niveles de socialización. Además, de su valoración podemos extraer interesantes conclusiones acerca de la forma en la que los alumnos han apprehendido las características de las estructuras sociales, económicas y mentales de la Alta Edad Moderna y las relaciones entre ellas. Sin embargo, pensamos que ello se consigue de forma más efectiva cuando esta metodología se generaliza y se utiliza bien en más unidades de trabajo, bien en más niveles educativos, o bien en más materias.

CONCLUSIONES

Con un sistema de proyectos basado en el aprendizaje cooperativo se pueden conseguir los objetivos didácticos y los indicadores de logro marcados por la legislación vigente. Dado que es evidente que el aprendizaje socializado es uno de los instrumentos más efectivos para conseguir que el conocimiento sea significativo, sostenemos que se deben idear sistemas en los que el proceso de aprendizaje se desarrolle de forma colectiva aunque sea en alguna de sus fases.

Por otro lado, en este planteamiento pedagógico los contenidos son un elemento fundamental. Aunque los conceptos esenciales y los procesos históricos de la Edad Moderna son complejos no se deben obviar porque sin ellos es muy complicado enseñar de forma eficiente el mundo contemporáneo y, por consiguiente, entenderlo. Así pues, las estructuras económicas, sociales, políticas y mentales de la Edad Moderna, así como sus temporalidades específicas se deben abordar en todo proyecto de enseñanza aunque ello debe tener lugar desde la significatividad. Este planteamiento implica escoger un instrumento sobre el cual desarrollar un

proyecto de ampliación de contenidos. Este instrumento es la literatura del Siglo de Oro, período que permite un abanico de posibilidades muy amplio. Ello indica que las competencias clave son importantes pero desde una perspectiva instrumental. Es decir, para elaborar un proyecto es necesaria una fase de extracción de contenidos que sólo puede tener lugar utilizando la competencia lingüística. La posterior producción de un informe o texto requiere, de la misma forma, el recurso a esta subcompetencia clave. Por otra parte, el recurso a este instrumento competencial es necesario para la verdadera aprehensión de los contenidos vinculados a la Edad Moderna, como es el caso de las relaciones sociales y su vinculación con la mentalidad del período. Ello tiene lugar porque la producción posterior de un texto que reúna de forma ordenada los contenidos aprehendidos facilita la significatividad lógica del aprendizaje y es a la vez instrumento para ello y forma de evaluación del proceso.

Consecuencia de este planteamiento es la consideración de la materia de la Historia Moderna como una forma de análisis histórico para el cual es necesario el uso y aprehensión de conceptos y términos. Estos conceptos, al utilizarse por parte de los alumnos, contribuyen a desarrollar la competencia lingüística y, por ello, facilitan el análisis e incluso la argumentación. Por este motivo es factible desarrollar, mediante la docencia de esta materia, las operaciones formales aunque sea en un estadio muy inicial. Así se ahonda en la significatividad lógica y, como consecuencia, los términos específicos de la disciplina, así como los procesos, son más fácilmente aprehensibles para los alumnos. Ello se logra mediante la ejemplificación de los conceptos en el caso de la novela picaresca, lo que materializa las conceptualizaciones y generalizaciones en casos concretos asumibles por los alumnos. Aquí entra la significatividad psicológica y, como consecuencia y a nuestro juicio, el aprendizaje más efectivo y eficiente.

Como conclusión final se propone el recurso a proyectos basados en un aprendizaje previo de las estructuras sociales, económicas y mentales del período. Para conseguir esta significatividad lógica, además, es preciso establecer una estructura mental que permita comparar este período con el inmediatamente anterior para, de esta forma, fomentar la argumentación y el establecimiento de relaciones de parentesco de modelos de análisis. En nuestro caso, el período previo, que se aborda desde la relación entre las diferentes estructuras entre sí y con períodos anteriores y posteriores, es la Baja Edad Media, así como su crisis. El tratamiento del siglo XVI y principios del XVII propuesto aquí es la comparación de las estructuras sociales, económicas y mentales de este período en relación con el anterior para desarrollar la mentalidad crítica. De esta manera se facilita el tránsito

entre las operaciones concretas y las operaciones formales de las que habla Piaget y que son esenciales para desarrollar el pensamiento abstracto (Feliu Torruella y Hernández Cardona; 2011: 23).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica
- Bellver Amaré, F. (2001). *El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO*, Madrid: Edelvives, Aula Reforma
- Blanco, A. (2009), El aprendizaje del tiempo histórico en la enseñanza secundaria obligatoria. *Íber*, (Número 60)
- Braudel, F. (1974). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza editorial
- Carbonell, E; Bertranpetit, J; Caró-Dorca, R; Fericgla, J y Terricabras, J. (2003). *El temps i la Humanitat*. Barcelona: Edicions 62
- Cardoso, C. F. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica
- Carpente, L. y López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 74)
- Casali Fuentes, A. (2007). Una adaptación del estructuralismo a la Historia. La larga duración histórica; clave metodológica de las diferentes temporalidades. *Analecta. Revista de Humanidades*, (número 1)
- Casanova, J (2015). *La Historia Social y los historiadores*. Barcelona: Crítica
- Charlois Allende, A. J. (2008). La historia como proceso narrativo de construcción de sentido. Diálogo entre Hayden White y la construcción de sentido. *Signo y pensamiento*, (Número 33)
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*. Universidad de Costa Rica, (Número 002), pp. 59-65
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó
- Gómez Carrasco, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (Número 29-1)
- Iggers, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Universitaria
- Jiménez Aleixandre, Mª P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona: Graó

- Juliá, S. (2010). *Historia social/sociología histórica*, Madrid: Siglo XXI de España Editores
- Moradiellos, E. La Historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista, en Prats, J. (coord.). (2011). *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Paidós
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190
- Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica
- Willingham, D.T. Lovellette, G. (2014). Can Reading Comprehension be taught? *Teachers College Record*, September 26, <http://www.tcrecord.org.proxy.its.virginia.edu> (ID Number: 17701)

POSIBILIDADES CONCRETAS DE DESARROLLO DE CONTENIDOS DE HISTORIA MODERNA MEDIANTE EL ABP

PEDRO ANTONIO AMORES BONILLA

(IES Victoria Kent de Elche; Universidad Miguel Hernández de Elche)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.44

INTRODUCCIÓN

El presente texto es la concreción en un caso concreto y práctico de los planteamientos teóricos expuestos en una comunicación anterior. Dicha comunicación se titula *Una forma del uso del ABP y del flipped classroom en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca* y expone los fundamentos teóricos de este proyecto.

Ello implica exponer, aunque de forma somera, una experiencia y una forma de entender la docencia de la Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Esta forma, pues, es el ABP y el aprendizaje cooperativo, que consideramos que en determinadas circunstancias coadyuvan a la aprehensión no sólo de las competencias clave, sino de los contenidos, conceptos, procedimientos y armazón conceptual de la disciplina (Francisco Moreno, 2016).

Como docentes comprometidos con la enseñanza de la Historia Moderna, este objetivo, en principio, comporta un reto porque se imparte en segundo de la ESO, un momento de desarrollo ontológico de especial dificultad para la aprehensión de las herramientas intelectuales necesarias para desarrollar las operaciones formales. Así, la Historia Moderna se convierte en un instrumento esencial no sólo para construir una ciudadanía responsable, sino para avanzar en los procesos de maduración intelectual.

Un segundo problema que ya ha sido apuntado en el trabajo anterior es la cuestión de la significatividad psicológica del aprendizaje de la Historia Moderna. Dado que el aprendizaje cooperativo es una forma de desarrollo de

los contenidos que permite los procesos de socialización del aprendizaje, se propone un proceso de aprendizaje en el que el alumno es protagonista y en el que el objeto del mismo son las estructuras en las que se mueven los seres humanos del común, que son aquellos con los que el alumno puede empatizar mejor. No obstante, es pertinente evitar el sometimiento de las personas a las estructuras, como en ocasiones ha realizado el estructuralismo (Casali Fuentes, 2007). Así se utilizan estas estructuras para entender mejor la vida de determinados personajes, aunque sean personajes novelados.

En cuanto a la cronología, esta es un instrumento esencial en la enseñanza de la Historia, pero no es el objeto de la disciplina. El objeto de nuestro trabajo es la comprensión de las características esenciales de las sociedades modernas y de su dinámica interna (Llanes Arenas; 2012: 165-174). Sin embargo, este enfoque no implica una cronología factual separada de la relación con las estructuras, sino que esa temporalidad necesita ubicar los hechos en relación al ritmo temporal (Carbonell, Bertranpetit, Caró-Dorca, Fericgla, y Terricabras, 2003: 19). Como consecuencia, proponemos que en el trabajo de síntesis en el que los alumnos deberán exponer el resultado de su proyecto se utilicen y se aborden diferentes ritmos temporales en función de la estructura (Bellver Amaré, 2001: 17-28) o plano de análisis a considerar (Aróstegui, 2001: 298). Ello implica el recurso a las *operaciones formales* de adquisición de conocimiento (Piaget, 1978: 15) o a operaciones cognitivas de orden superior. De esta forma se puede diseñar un esquema de desarrollo de un texto colectivo presidido por el análisis que es el instrumento que contribuye a formar el pensamiento histórico en los alumnos (Gómez Carrasco, 2014: 3). Dicho proceso psicológico es el que, dentro de la *zona de desarrollo próximo*, facilita el paso de las *operaciones concretas* a las *operaciones formales* (Chaves Salas, 2001).

Todo esto se puede conseguir mediante un proyecto en el que los elementos nucleares sean una primera fase de aprehensión de los elementos esenciales del período a través de un *flipped classroom*. En una segunda fase, o de ampliación de lo aprendido, ello se practica mediante la lectura colectiva de obras seleccionadas de la literatura del Siglo de Oro. Esta literatura del Siglo de Oro se trabaja a través de versiones adaptadas para estudiantes como las publicadas por varias editoriales (Clásicos adaptados, adaptación obra de Eduardo Alonso González, Antonio Rey Hazas y Gabriel Casa Dorrego, o la adaptación de Bienvenido Morros Mestres para Vicens Vives para el Lazarillo de Tormes). En este caso se trata de la *lectura colectiva* en la que cada grupo dispone de un ejemplar para fomentar la atención de todos los miembros del mismo.

METODOLOGÍA

La base de este proyecto considera que el fundamento pedagógico es conseguir la *significatividad lógica y psicológica* en el aprendizaje. Para ello este proceso de aprendizaje debe estar basado en el constructivismo (Rodríguez Ebrad, 2008), en el autoaprendizaje y en la socialización de los procesos de adquisición de competencias clave y de contenidos específicos de Historia Moderna, que es el elemento que nos ocupa. Partimos de la premisa de que esta materia se puede aprehender de forma más sólida desde la socialización del aprendizaje y desde el fomento de la empatía histórica (Sáiz Serrano, 2013b: 5).

Para todo ello, es esencial construir previamente los cimientos conceptuales y estructurales necesarios para abordar esta tarea. Así pues, las diferentes etapas en las que se puede dividir la Edad Media se han trabajado en una fase previa con los alumnos. Así, se han descrito estos períodos y se han narrado los hechos acaecidos en ellos, pero también se han establecido las diferentes relaciones entre las estructuras económica, social, política y las mentalidades y las manifestaciones artísticas. De esta forma los alumnos han adquirido un sistema de abordaje de los procesos históricos para poder entrar en el estudio de la Edad Moderna mediante el *flipped classroom* y el ABP de una forma estructurada. No es posible desarrollar un proyecto sin disponer de una estructura mental apta para exponer contenidos o para analizarlos. Por ello, la primera evaluación ha tenido como objetivo la adquisición y mecanización de esta forma de abordaje de los diferentes períodos para dotarles de significatividad. En la evaluación de los resultados se ha utilizado el sistema de rúbricas de autoevaluación del grupo y de cada miembro del mismo, y, de rúbricas de observación del docente. Utilizamos por ello sistemas cuantitativos pero también cualitativos (Sáiz Serrano, Gómez Carrasco y López Facal, 2018: 143) para utilizar un método cualitativo que determine el grado de consecución de los indicadores de logro. Aunque la nota final deba ser numérica, como indica la legislación vigente, el proceso puede ser cualitativo. De hecho, tal y como prescribe la Consellería de Educació de la Generalitat Valenciana en el decreto 104/2018, de 27 de julio, DOGV Núm. 8356/07.08.2018, en su artículo 15, la evaluación debe tender a evaluar los progresos de los alumnos y debe centrarse en los puntos fuertes de los mismos, considerando, por último, el contexto que interviene e influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los grupos de alumnos y alumnas que han servido de banco de pruebas para desarrollar el presente trabajo, se ha tratado de varios grupos de 2º de la ESO, cada uno de unos 20 alumnos que proceden de entornos complejos. Cuando se ha trabajado en grupos más amplios en resultado ha sido más com-

plicado porque la fase I, la de adquisición de conocimientos previos que son el fundamento del trabajo, se ha desarrollado de forma más dificultosa. Estos grupos se han dividido en subgrupos de 4-5 alumnos para el desarrollo del proyecto que han sido diseñados por el docente para facilitar la integración y romper dinámicas sociales grupales que obstaculicen la consecución de los objetivos propuestos.

PROYECTO MULTIDISCIPLINAR SOBRE NOVELA PICARESCA

Para todo lo antedicho utilizamos un proyecto basado en la comparación entre la información proporcionada por diversas fuentes para producir un texto, ora argumentativo, ora narrativo. Por tanto, este proyecto tiene como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística como competencia fundamental, y, de forma subsidiaria, la competencia de aprender a aprender, la competencia digital, y la competencia social y ciudadana. La idea que subyace estriba en que los alumnos de segundo de la ESO desarrollen un trabajo en el que extraigan datos, elementos estructurales, causas... es decir, informaciones de fuentes de diversos tipos. Se trata de fuentes textuales que pueden ser orales o escritas, por lo que el alumnado trabaja la subcompetencia de comprensión lectora y de comprensión oral. Esta información, de naturaleza literaria pero también histórica, combinada con conocimientos generales del período, puede contribuir a cubrir los objetivos antedichos. Para todo ello, hemos diseñado un proyecto multidisciplinar que se articula en base a cuatro fases diferenciadas, pero necesarias entre sí.

FASES DEL PROYECTO. DEL *FLIPPED CLAASSROOM* AL *ABP*

La primera de ellas consistió en una fase de *flipped classroom*, en la que los alumnos, de forma individual, utilizaron videos y material redactado por el docente además de textos históricos editados. El objetivo a cubrir se ha abordado actividades de contextualización, más o menos concretas, divididas en actividades A (concretas) y actividades B (más analíticas porque utilizaban la comparación y la síntesis). Con esta finalidad se utilizó esta fase de *flipped classroom*, que consistió básicamente en la recuperación de lo aprendido en el primer trimestre, además del desarrollo de contenidos generales del segundo. Es el caso de contenidos referidos a los siglos XVI y XVII tanto a nivel de estructuras económicas y sociales como en cuanto a la superestructura política y la mentalidad, la religiosidad. La idea era tratar de comprender el tránsito entre un período, la Edad Media, trabajada entre la 1ª y la 2ª evaluación, y la Edad Moderna y establecer las comparaciones estructurales entre un período y otro. Evidentemente, ello implica olvidar los acontecimientos políticos desarrollados por los monarcas y postergarlos en pos

de abordar la vida cotidiana de las clases populares y la desigualdad social como elementos caracterizadores de ese período (Barrio Gozalo; 2001, 12-15).

En una segunda fase, o fase de ABP, se desarrolla ya el trabajo colectivo en forma de proyecto multidisciplinar. Con este objetivo es esencial que el docente divida el grupo-clase en varios subgrupos de no más de cuatro alumnos. Para realizar esta división debe tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos así como el diferente estadio evolutivo de las operaciones intelectuales que utilizan. De esta forma tuvo lugar en el proyecto que desarrollamos. Tras la fase de la *clase invertida* (Sobrinó, 2018), que tan buenos resultados ha tenido en otros casos, tuvo lugar la citada fase de ABP que es la primera parte del trabajo real que aquí se expone y que permite multitud de posibilidades (Liarte, 2018).

Esta fase II comporta la extracción en grupo de información de la/las lecturas sugeridas que fueron elegidas por los alumnos entre un conjunto propuesto por los docentes. Aquí desarrollamos el ABP porque el alumno extrae información de diversas fuentes, la selecciona y jerarquiza. Esta forma de trabajo colectivo puede tener lugar siempre en grupo ya que la lectura colectiva se basa en el empleo de un ejemplar por grupo. Posteriormente, cada equipo debe exponer lo más relevante en dinámicas como el *folio giratorio* en la que se anota el contenido extraído de forma jerarquizada. Con estos datos el grupo decide el esquema en el que se basará el producto final (Pardo Máiquez, 2018: 363) que será un texto que variará según el nivel de abstracción de los alumnos. Cuando alguno de los miembros del grupo sea capaz de establecer relaciones entre los diferentes planos de estudio de los períodos se puede intentar orientar al grupo para que produzca un texto argumentativo. Si no es el caso, el objetivo será tratar de producir un texto con base narrativa aunque se tienda a la argumentación basada en la comparación.

Este texto argumentativo respondía a la fase III, que es la fase de expresión de lo aprendido. Este texto colectivo debe valorarse utilizando una rúbrica en la que se compruebe el grado de datos utilizados y el grado y calidad de conexiones multitemporales y multicausales entre ellos. En la valoración, se deberá considerar la estructura del texto, su coherencia, su adecuación a la situación (exposición en un blog de aula, un texto en la revista del centro o una exposición oral) y la riqueza de los conectores empleados. El producto de esta argumentación será un trabajo que se puede denominar *informe historiográfico*, informe, o de cualquier otra forma. Es este el núcleo del proyecto ya que a través de la producción textual se puede incidir en las operaciones formales y no sólo en la exposición por parte del docente.

Finalmente, existe una cuarta fase en la que los alumnos publican el producto de su trabajo. En este caso es necesario el diseño de algún tipo de marco mediante

el cual el alumnado pueda exponer el producto de la intensa labor intelectual desarrollada en el aula. Este marco depende del contexto educativo del grupo de alumnos. Así, habrá centros en los que se pueda compartir entre el grupo mediante el Google Classroom a través de una exposición oral que podría grabarse y posteriormente publicarse en algún canal de Youtube. En otros casos, esta publicación puede llevarse a cabo en una revista del centro como es el proyecto que aquí se presenta.

Para todo ello, la labor del docente es fundamental en varias acciones. En primer lugar, el profesor/a debe seleccionar la información a utilizar en función de la importancia que le atribuya a la narración o a la comprensión de procesos para poder *pensar históricamente*. Incluso podría producir él mismo los textos orales y/o escritos (*flipped classroom*, por ejemplo). En segundo lugar, en una fase posterior del proyecto, la idea consiste en que los alumnos utilicen esa información y la jerarquicen en base a la idea de partida que pretenden defender mediante una argumentación. Aquí entrarían en las operaciones formales para aprehender los conceptos subyacentes en las fuentes de información. Así pues, se trata de extraer información sobre los motivos por los que aparece el *pícaro* o cualquier otro personaje marginal. Ello se puede obtener de la lectura de las obras y más aún si esa lectura tiene lugar de forma colectiva.

En las actividades propuestas el objetivo esencial es el desarrollo de la competencia lingüística a través de la argumentación mientras se aprehenden los contenidos específicos de la asignatura. Para ello es preciso incluir actividades que utilicen el conocimiento de acontecimientos, pero ubicados en un tiempo corto para establecer los vínculos con procesos históricos en los que se contempla la forma en la que las estructuras han variado, o no, y hasta qué punto. Con este objetivo planificaremos actividades que incidan en la comprensión de los ritmos de cambio y de permanencia de estructuras a medio plazo.

En este ABP combinado con un *flipped classroom multidisciplinar* la idea de partida era utilizar obras adaptadas publicadas por diversas editoriales (Vicens Vives, etc.). En concreto, se debatió entre utilizar el Quijote, la Celestina, etc. No obstante, en última instancia, mientras que en uno de los grupos se tuvo muy claro que las opciones deberían ser *Rinconete y Cortadillo* y el *Lazarillo de Tormes*, en el otro estuvo a punto de resultar elegida *La gitanilla*.

Aquí es esencial la capacidad de extracción de información, lo que permite entender los procesos históricos porque ambas obras ofrecen un panorama lingüístico, ético e histórico que nos proveen de instrumentos pedagógicos para desarrollar el trabajo docente desde las competencias básicas y en relación con

la argumentación (Giménez Aleixandre, 2010) y la temporalidad. La literatura puede ofrecer ejemplos de primer orden para entender la estructura social (Chartier, 2002: 1). Además, una de las tareas de la investigación consiste en ahondar en el vocabulario que se utilizaba en los siglos XVI y XVII ya que el lenguaje sitúa a las personas en relación con las estructuras sociales que las rodean (Duby; 1978: 240).

El género de la novela picaresca nos interesa también desde un punto de vista literario ya que proporciona ejemplos de la literatura del Siglo de Oro español. Además, desde un punto de vista histórico importa porque este género literario proporciona información sobre el mundo marginal que era, en realidad, el más cotidiano (Luján; 1995, 177-193). La pobreza es el elemento esencial del período que nos ocupa (Rivero Rodríguez, 2005) y, además, condiciona la mentalidad de grupo de la sociedad (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerra, 2005).

Por otra parte, estas obras son ejemplo de la cultura popular que suponemos que fue diferente a la cultura de las elites. Formas de expresión, sistemas de valores, etc. de las clases populares y de los marginados sociales aparecen por doquier en estas obras. Considerando que la mayoría de la población pertenecía a estos segmentos sociales depauperados es necesario utilizar ejemplos representativos de dichas clases para comprender de forma más cabal la vida de la Edad Moderna (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerra; 2005: 254-260). Además, la persistencia de los pícaros y de la pobreza es un elemento esencial en este período. De hecho, aunque en la primera mitad del siglo XVI se cuestiona la legitimidad de los mendigos a pedir limosna, con autores como fray Juan de Robles, quien denuncia el hecho, las *Leyes de pobres* previas son abolidas en 1565 (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerra; 2005: 267-269). Ello facilita la asunción de la responsabilidad de mantener a los pobres por parte de la Monarquía, quien de esta forma ejerce su poder *taumatúrgico*. Así pues, tanto por la esencialidad y la omnipresencia como por la relación con el proceso de formación de la Monarquía y del poder político, el estudio de la pobreza y de sus diferentes tipos es un elemento crucial del período. Por ello seleccionamos este tipo de obras que, además, aportan el ingrediente del humor porque exponen una visión caricaturizada de la realidad como es el caso del *Monipodio* de *Rinconete y Cortadillo*, un ejemplo de *maestro gremial* (Chartier, 2002: 1). Esta literatura se convierte en un instrumento muy interesante para entender los márgenes sociales de la Edad Moderna (Chartier, 2002: 1), llena de pobres y de truhanes, muy abundantes en las calles de las grandes ciudades como Sevilla o Madrid (Rivero Rodríguez, 2005: 316). Esta realidad aparece muy nítidamente dibujada en la literatura de la época. Sin embargo, dado

que el lenguaje empleado es un obstáculo, proponemos dos soluciones. Por un lado, una lectura colectiva en el aula para que el docente pueda resolver las dudas que se susciten; por otro utilizamos, como hemos indicado al inicio del presente trabajo, obras adaptadas al contexto de la ESO.

Un tercer motivo es el hecho de que esta época se suele estudiar describiendo las estructuras de poder y los monarcas. Sin embargo, el pueblo llano es el elemento social y político más representativo del período y, en concreto, los marginados (Bennassar, 2001: 221). Además, aunque en este período hubo un importante crecimiento económico, amplios sectores sociales quedaron fuera del mismo (Parker, 2017). Como consecuencia, abordar este período desde este punto de vista ofrece un tema de debate y de argumentación que posteriormente se puede aprehender con algún proyecto como el que desde aquí proponemos. Se desarrollan así el pensamiento crítico y las operaciones formales y, en última instancia, se trabajan las competencias clave cuando se diseña un texto argumentativo en el que exponer el resultado de los debates.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido positivos en líneas generales aunque se deben introducir matices. Para la forma de valoración se ha utilizado una rúbrica aunque no se ha usado el tradicional sistema *CoRubrics* (Alemany, 2018: 39). Con este instrumento cualitativo los alumnos han manifestado que el grupo-clase se ha cohesionado mejor porque han podido desarrollar un proyecto con compañeras y compañeros que no conocían o con quienes tenían menos trato. Asimismo, han manifestado que la lectura de estas obras les ha interesado y les ha parecido similar a situaciones que conocen.

En cuanto a los datos, la observación del proceso ha llevado a constatar que más del 50% del alumnado abordó el contenido positivamente, si bien es cierto que, respecto de la profundidad y la jerarquización de las causas de las diferencias sociales que aparecen en las obras propuestas, estas no se lograron en su totalidad. En concreto, la variable de la temporalidad fue utilizada en sus variantes de *tiempo largo* (Bellver Amaré, 2001) de forma muy limitada. De la totalidad de los alumnos, aproximadamente sólo un 15% fue capaz de desarrollar esta capacidad y siempre con la ayuda del docente, que estaba permanentemente sugiriendo posibilidades de interpretación de datos y posibles relaciones con conceptos que se habían aprendido en la Fase I.

En su variante de tiempo medio, la temporalidad fue utilizada con más profusión. Alrededor del 75% de los alumnos fue capaz de comprender los conceptos

de cambio y de permanencia en términos de tiempos más cortos. Incluso hubo varios de ellos, posteriormente propuestos para la entrada en PFPB y PMAR de 3º de la ESO, que entendieron la similitud entre la situación social y económica de algunos de los tipos marginales y las causas que habían provocado rebeliones urbanas y campesinas en los siglos XIV y XV. Estos discentes estaban utilizando las operaciones formales para comprender de forma lógica los mecanismos de cambio y de permanencia. Incluso alguno de ellos llegó a cuestionar, por su cuenta y sin sugerencias del docente, la tradicional división entre Edad Media y Edad Moderna, aunque se explicó, para obligar a la reflexión, la relación entre la caída de Constantinopla y la llegada de los europeos a América con las necesidades de desarrollo comercial y su vinculación con el desarrollo urbano, por aportar sólo unos escasos ejemplos.

Respecto de los alumnos que sólo fijaban su atención en hechos anecdóticos, detectamos un 90% del alumnado total. Se trata de un alumnado que, por unos u otros motivos, prefirió centrarse en un relato lineal. Estos discentes huyeron de la lectura de dos obras y prefirieron establecer, en la medida de lo posible, la relación entre la información extraída por una de ellas (en unos casos fue *Lazarillo*, y, en otros, *Rinconete y Cortadillo*) con los conocimientos que tenían gracias a la Fase I, la fase de *flipped classroom*.

En relación con lo anterior, la cuestión de la empatía histórica también se ha trabajado a través de la lectura de los casos de *Rinconete*, de *Cortadillo* y de Lázaro. Como consecuencia, la empatía histórica se ha fomentado pero el grado de asunción madura de la misma ha sido limitado. Esta limitación se vincula con el grado de desarrollo del pensamiento abstracto, ya que mientras la inmensa mayoría de los alumnos juzgaron los personajes y circunstancias que los rodeaban desde el prisma actual, sólo aquellos alumnos que eran capaces de aplicar operaciones formales en un cierto grado demostraron una empatía histórica de nivel 2 o 3 (Sáiz Serrano; 2013b: 5).

Para acabar, las argumentaciones tenían que plasmarse en forma de textos cuyo esquema previo se realizaba de forma colectiva. En este caso, esta tarea ha sido muy compleja, ya que los alumnos no estaban acostumbrados a planificar los textos escritos que producían mediante un esquema previo necesario para jerarquizar las ideas que pretenden emplear en un texto, así como esbozar las relaciones entre ellas (comparación- contradicción-apoyo...). Había alumnos que presentaban ciertas reticencias pero se fueron beneficiando de la presencia de otros que les ayudaban a jerarquizar y deducir. Sin embargo fue necesario que el docente propusiese un esquema de planificación del texto así como el uso de determinados conectores.

En cuanto a la fase IV, el texto que cada grupo generó fue compartido en el Classroom del grupo-clase y, posteriormente, sometido al debate y crítica colectiva por parte de todo el alumnado. Sin embargo, se constató que no todos los discentes aportaron el mismo grado de trabajo de compromiso. Ello se valoró con el uso de una rúbrica en la que se midieron estos aspectos desde una perspectiva cualitativa. Cuando el grupo generó un texto de un cierto rigor en cuanto a la cantidad de datos aportados y a la jerarquización de los mismos en base a la idea que pretendían desarrollar, este fue publicado en formato papel en la revista del centro.

Aparte de todo ello, un aspecto fundamental en la enseñanza de la Historia, que es la temporalidad histórica entendida como la comprensión de los diferentes ritmos de cambio y las diferentes duraciones de las permanencias, que sería el colofón disciplinario de todo el proyecto, no siempre se ha logrado. Elementos esenciales de la disciplina como la sucesión sí que se han comprendido correctamente porque se trata de elementos relativamente concretos. No obstante, cuestiones como la simultaneidad, que son el paso previo para el análisis de procesos, han sido más complejos. En concreto, desarrollar la capacidad de análisis en cuanto a la discusión sobre las diferencias y paralelismos en los elementos sociales, urbanísticos y económicos respecto de la Baja Edad Media ha sido una cuestión muy complicada que no ha sido posible de desarrollar en todos los discentes.

CONCLUSIONES

La experiencia, aunque no exenta de problemas, ha sido claramente positiva. De hecho, mediante este proyecto multidisciplinar es factible trabajar las competencias clave y la argumentación, muy ligada a las anteriores, así como todo lo que emana del trabajo cooperativo. Ahora bien, era necesario ahondar en la *zona de desarrollo próximo* para conseguir pasar de las operaciones concretas, muy comunes en estos niveles educativos, a las operaciones formales, si bien es cierto que con matices.

Respecto de las competencias clave, estas se pueden desarrollar a través del estudio de los contenidos de la Historia de segundo de la ESO (Sáiz, 2012: 67-77) pero el objetivo que hemos intentado cubrir ha sido el tránsito entre el desarrollo de las operaciones concretas y las operaciones formales. Para ello es esencial diseñar actividades que, simultáneamente, ahonden en la cuestión de los diferentes ritmos temporales y en el pensamiento crítico. Posteriormente, los resultados se deben expresar en un escrito producido libremente por los alumnos y las alumnas.

Este tránsito entre unas operaciones intelectuales y otras se ha trabajado partiendo de la idea de que la temporalidad incide en la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky. Ello se ha conseguido con relativa satisfacción. El alumnado más capaz podía adentrarse en la argumentación histórica utilizando diferentes ritmos temporales en su escrito final, mientras que los discentes que eran menos capaces de abstraerse tendían a la narración.

Hemos visto que la idea que subyace es que los alumnos extraigan una lectura propia, aunque sea grupal, de obras de la literatura clásica española. Evidentemente, este proyecto ha sido muy complejo desde el primer momento. No obstante, aunque los objetivos eran ambiciosos y no se han cumplido todos, pensamos que, en mayor o menor medida, se han puesto los cimientos para repetir proyectos similares con otras obras como *La gitanilla*.

En cuanto a la información utilizada, para contextualizar el contenido del proyecto en su fase I se pueden emplear desde vídeos de Youtube previamente seleccionados por el docente y embebidos en un blog de aula, hasta links a estos videos compartidos mediante el *Google Classroom*. La cuestión es combinar el contenido proporcionado por el docente, que puede ser mediante textos o mediante explicaciones orales, con recursos digitales como los ya comentados. Incluso se puede caminar hacia el concepto de clase invertida (Lucero, 2018). La idea que subyace es el trabajo basado en la gestación final de un texto, individual o colectivo, que combine los elementos anteriormente reflejados.

Para desarrollar el trabajo colectivo hemos recurrido al ABP ya consideramos que es una forma idónea de conseguir el aprendizaje en grupo (Liarde, 2018: 35). No obstante, en ocasiones, y a causa de las circunstancias específicas de parte del alumnado, los prototipos descritos en *Rinconete y Cortadillo* generaron cierta fascinación. Con ello se cumpliría el objetivo de Cervantes cuando se decide a escribir este texto y que es conseguir que cada lector extraiga una lectura personal e intransferible de lo que lee. Este proyecto sería, de esta forma, la aplicación de la *literatura viva* de tipo renacentista.

Por otra parte, se ha conseguido acercar el período a los intereses específicos de los discentes así como se ha logrado ofrecer una posible interpretación de la desigualdad social no sólo en el siglo XVI y XVII sino en el momento actual a través del empleo de *modelos* interpretativos. Así se ha logrado desarrollar la competencia social y ciudadana conjuntamente con la competencia lingüística y las operaciones formales, puesto que los alumnos han sido capaces de abstraerse de lo inmediato, que son los gremios, la estructura social del XVI y

principios del XVII para pasar a entender el momento actual. De esta manera se ha cubierto la significatividad psicológica.

Por todo esto pensamos que determinados objetivos se han ido cumpliendo, pero otros, no. Ha sido muy difícil conseguir que el discurso histórico empleado en los textos finales sea un discurso analítico. La tendencia general ha sido recurrir a la narración lineal, aunque sabemos que con un discurso elaborado y producido por los alumnos es factible aprehender conceptos (Fernández-Rufete Navarro y Fernández-Rufete Navarro, 2018: 159). No obstante, al menos con este enfoque nos adentramos en la Historia social, un enfoque intelectual y epistemológico que creemos que es más enriquecedor no sólo a nivel pedagógico, sino también epistemológico que el que se ha ido utilizando hasta ahora (Florescano, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany, V. (2018). La clase al revés y las TIC. Cómo usar la tecnología y no morir en el intento. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica
- Barrio Gozalo, M. (2002). *La sociedad en la España Moderna*, Madrid, Actas, Cuadernos de Cultura y Civilización Hispánicas
- Bellver Amará, F. (2001). *El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO*, Madrid: Edelvives, Aula Reforma
- Bennassar, B. (2001). *La España del siglo de oro*. Barcelona: Crítica
- Blanco, A. (2009), El aprendizaje del tiempo histórico en la enseñanza secundaria obligatoria. *Íber*, (Número 60)
- Braudel, F. (1974). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza editorial
- Carbonell, E; Bertranpetit, J; Caró-Dorca, R; Fericglá, J y Terricabras, J. (2003). *El temps i la Humanitat*. Barcelona: Edicions 62
- Cardoso, C. F. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica
- Carpente, L. y López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 74)
- Casali Fuentes, A. (2007). Una adaptación del estructuralismo a la Historia. La larga duración histórica; clave metodológica de las diferentes temporalidades. *Analecta. Revista de Humanidades*, (número 1)

- Cervantes Saavedra, M. de. (2015). Rinconete y Cortadillo. En *Novelas ejemplares*. Tomo I. Madrid: Cátedra, Letras Hispánicas
- Chartier, R. (2002). La construcción estética de la realidad. Vagabundos y pícaros en la Edad Moderna. *Tiempos Modernos*, (Número 7)
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*. Universidad de Costa Rica, (Número 002), pp. 59-65
- Domínguez Ortiz, A. y Alvar Ezquerro, A. (2005). *La sociedad española en la Edad Moderna*. Madrid: Istmo
- Duby, G. (1978). *Hombres y estructuras de la Edad Media*. Madrid: Siglo XXI de España Editores
- Fernández-Rufete Navarro, A. y Fernández-Rufete Navarro, M. (2018). Narrar la Historia a través de la escritura creativa: pensamiento narrativo en la enseñanza de la Historia. Monteagudo-Fernández, J; Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. (Eds.). (2018). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum
- Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la Historia. *Nexos*. (Mayo 1999)
- Francisco Moreno, J. (2016). Caminando hacia el ABP. Una adaptación de la metodología ABP en secundaria. *Aula de Secundaria*, (Número 16)
- Gómez Carrasco, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (Número 29-1)
- Liarte, R. (2018). Iniciarse en el flipped classroom poco a poco. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)
- Lucero, J.A. (2018). Flipped Classroom y Youtube en ESO. Cómo le di la vuelta a las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)
- Luján, N. (1995). *La vida cotidiana en el Siglo de Oro español*. Barcelona: Planeta de Agostini editorial
- Llanes Arenas, L (coord.) (2012). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. México: Palabra de Clío
- Moradiellos, E. La Historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista, en PRATS, J. (coord.). (2011). *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Paidós

- Pardo Máiquez, Juan (2018). Los Austrias Mayores a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. Monteagudo-Fernández, J; Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. (Eds.). (2018). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum
- Parker, G. (2017). *Europa en crisis, 1598-1648*. Madrid: Siglo XXI de España Editores
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Rivero Rodríguez, M. (2005). *La España de Don Quijote. Un viaje al Siglo de Oro*. Madrid: Alianza
- Rodríguez Ebrad, L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, México, año 5, (Número 10), enero-junio
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. (Número 25)
- Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los libros de texto de historia en secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Número 74)
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío* 39
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Número 70)
- Sáiz Serrano, J; Gómez Carrasco, C y López Facal, R. (2018). Narrar y ¿argumentar? Las historias de España: análisis narrativo y fuentes de conocimiento en los futuros docentes de educación primaria. Monteagudo-Fernández, J; Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. (Eds.). (2018). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum
- Sieber, H. (ed.). (2015). Preliminar, en Cervantes Saavedra, M. de. (2015). *Novelas ejemplares*. Tomo I. Madrid: Cátedra
- Sobrinó López, D. (2018). Flipped Classroom en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)

UNA MIRADA A LA ENSEÑANZA EN LORCA DURANTE LA EDAD MODERNA. DEL PRECEPTOR AL PROFESORADO ACTUAL

RAFAEL GIL BAUTISTA
(IES Mare Nostrum de Torrevieja)

CARMEN GIL HUEDO
(CEIP Virgen del Carmen de Torrevieja)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.45

INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación nos acercaremos, de manera sucinta, a los aspectos más relevantes de la educación lorquina en los tiempos modernos, especialmente al Setecientos, pues de los siglos XVI y XVII las noticias son más escasas. Para ello, nos basaremos sobre todo en la documentación de los archivos municipales, principalmente el de Lorca, en los legajos que se custodian en el Archivo General de la Región de Murcia y en las fuentes bibliográficas que, antes que nosotros, han abordado distintos asuntos educativos de esta ciudad y de otras localidades próximas del entonces reino murciano.

Eso sí, lo haremos sin olvidar que hablamos de una sociedad estamental, (lo que conlleva una profunda brecha entre las élites de poder y la inmensa mayoría de las clases humildes), dependiente sobremanera de las actividades agropecuarias, profunda e interesadamente analfabeta, además de impregnada de unos valores católicos que lo justificaban todo.

Por otro lado, la elección de esta ciudad no es casual. Debido a su peculiar trazado urbano y a su extensísimo alfoz, podremos apreciar tanto las diferencias entre barrios del propio casco urbano, así como entre este y algunas de sus aldeas o diputaciones.

EL VALOR OTORGADO A LA EDUCACIÓN EN LA LORCA MODERNA

Ofrecer una respuesta única es obviamente impensable, pues esta cuestión admite muchas interpretaciones. Desde luego que para la gran mayoría de lorqui-

nos, como para el resto del territorio murciano y de España entera, la formación educativa no formaba parte de sus prioridades. Bastante tenían con sobrevivir a las penurias diarias. Desde bien jóvenes eran una ayuda indispensable para que salieran sus familias adelante, por tanto no era entendible ni necesario distraerlos de las tareas domésticas, agrícolas o artesanales.

Uno de los más finos analistas de su época, el genial Francisco de Quevedo, en su obra *El Buscón*, nos puede servir de referencia para ratificar nuestra argumentación. A través de las andanzas del pícaro don Pablos, este narra cómo tras pedir inicialmente a sus padres ingresar en la escuela, “pues sin leer ni escribir, no se podía hacer nada”, mudó de opinión después de uno de los muchos embrollos en que se vio envuelto¹. De hecho, comunicaba a los suyos que entraba al servicio de un caballero, y que ya no era menester ir a formarse más, porque, aunque no sabía bien escribir, “para mi intento de ser caballero lo que se requería era escribir mal, y que así, desde luego, renunciaba a la escuela por no darles gasto, y para ahorrarlos de pesadumbre”, (Quevedo, 1626, p. 2)².

Justo quien esta vida de pícaros y rufianes nos cuenta fue uno de los elegidos para formarse en el prestigioso colegio que los jesuitas tenían en la calle Toledo³, antes de iniciar su formación universitaria en Alcalá. Lo sacamos a relucir porque también hubo, prácticamente dos siglos después, otra familia acomodada burguesa, en este caso de Lorca, que también mandó a su vástago a estudiar a Madrid, nos estamos refiriendo a José Musso Valiente (Molina, 1999, p. 14). Y es que este ilustre humanista y político liberal, sí que pudo contar desde su infancia y en su propia casa con el abate Chevalier, clérigo galo, quien le guió en las primeras letras y también quien le acompañó a Madrid para estudiar como alumno interno en las Escuelas Pías de San Fernando, en el barrio de Lavapiés.

Pero, tanto Quevedo como Musso, fueron casos excepcionales. Para el común de los jóvenes de aquellos siglos la escuela era una aspiración casi inalcanzable. Y mucho más para las niñas y sus maestras, a las que solo se cita tangencialmente al incluirlas entre las personas expósitas, “hijos/hijas de la tierra”, a las que había “que remitir a la casa de la Misericordia de Murcia para su educación y crianza”⁴.

1 Ver el capítulo 2: De cómo fui a la escuela y lo que en ella me sucedió.

2 Idem.

3 Nos referimos al madrileño Colegio Imperial de los jesuitas.

4 Archivo Municipal de Lorca (en adelante AML), legajo (leg.) 1693-01, 1760-V-11. Citas muy similares tenemos en 1713, en 1777 o en 1780. Para este último año, ver: Archivo General de la Región de Murcia (en adelante AGRM), Fondo_REALSOCIEDADECONOMICA, 1780-V-11 y 1780-V-20. En la correspondencia sobre premios del Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia, se menciona a los maestros

Por otro lado, queremos dejar constancia de la preocupación que muchos regidores municipales mostraron durante aquellas centurias modernas. Y lo hicieron desde bien temprano, pues ya desde 1508 se buscaba preceptor que instruyese a los jóvenes (Molina, 1982, p.82). Otro ejemplo similar sucedió en junio de 1585, cuando Martín de Teruel, presbítero al que hemos encontrado a finales del siglo XVI y principios del XVII, se despedía como preceptor de gramática. Los señores del concejo acordaron su sustitución rápida por el clérigo Gregorio Gil, “visto el fruto que hace a los estudiantes desta ciudad”⁵. Pero, no terminaron ahí los quebraderos de cabeza. En octubre se retomaba la búsqueda de un lector de gramática, ya que “los moços andan perdidos y dexan de aprender latinidad, de lo qual a esta ciudad y su republica se les sigue notable daño”⁶.

Mas esa inquietud por la educación se reducía a la élite municipal, a la que se debe agradecer su interés por los vecinos de aquella “república”, aunque luego ni la dotación económica a los maestros y preceptores, ni la creación de espacios para la docencia se correspondía con tal inquietud (Peñafiel, 1983, p.30).

SOBRE LOS MAESTROS Y PRECEPTORES

Un asunto muy relevante es quién o quiénes fueron los que desempeñaron las tareas educativas. A pesar de que no siempre las reseñas están anotadas con el rigor y generosidad que nos gustaría, debemos decir que en las dos primeras centurias el predominio de los hombres de iglesia en la enseñanza fue muy significativo. Solo a partir de la segunda mitad del Setecientos, y especialmente tras el extrañamiento de los jesuitas en 1767, se puede hablar de un cierto equilibrio entre laicos y eclesiásticos. Ese proceso de secularización se prolongaría en el tiempo durante los siglos XIX y XX, con los avatares y sacudidas violentas de sobra conocidas, para terminar dominando hoy el magisterio civil.

Pero, siendo como son numerosos los aspectos que deben ser tenidos en cuenta respecto a la figura del maestro, nosotros nos centraremos en dos de ellos: su perfil profesional y el salario que perciben, donde de manera implícita iría incluida su valoración social.

En cuanto a lo primero, para poder ejercer este magisterio, las cualidades más buscadas eran: “habilidad y suficiencia para leer y contar”, que sean “del mayor provecho” o, respecto al preceptor, “que sea buen latino y sepa retórica y artes”.

y discípulos de primeras letras y a las niñas y maestras de labor, pero al consultarlo se constata que finalmente no hay ninguna maestra.

5 AML, leg. 127, 1585-VI-28.

6 AML, leg. 129, 1585-X-12.

Aunque donde mejor se resumen los requisitos exigibles es en la Real Provisión de julio de 1771⁷. En ella se pedía a los futuros maestros: presentar ante el corregidor o alcalde mayor una certificación eclesiástica de haber sido examinados y aprobados en doctrina cristiana; un informe emitido por la justicia sobre su vida, costumbres y limpieza de sangre; además de haber superado un examen sobre “la pericia del arte de leer, escribir y contar”, ante dos comisarios nombrados por el Ayuntamiento y dos examinadores o veedores.

Además, existen dos artículos en dicha norma que queremos resaltar. El primero hace referencia a las maestras de niñas, menos exigente que a los anteriores, pues a ellas solo se les exigía un informe de vida y costumbres y el examen de doctrina cristiana. El segundo aspecto, que hoy nos puede chirriar, pero que refleja perfectamente la mentalidad de la época, es el que prohibía expresamente la coeducación, “ni los maestros, ni las maestras podrán enseñar niños de ambos sexos; de modo que las maestras admitan solo niñas y los maestros varones en sus escuelas públicas”⁸.

Por otro lado, y en relación a los salarios percibidos, en la mayoría de los casos salieron de los propios del concejo, lo que no quiere decir que en algún caso concreto algunos pidieran instalar escuela propia y cobrar directamente a sus pupilos (lo que podía generar un problema por la falta de formación de los “intrusos” o una competencia desleal respecto a los demás docentes)⁹, como fue el caso de Miguel Blázquez, quien en otoño de 1749 solicitó licencia para abrir un centro escolar de primeras letras cerca de la puerta Nogalte¹⁰, o bien que algún generoso mecenas, como el canónigo de la colegial de San Patricio, el doctor Francisco de Arcos, dispusiera de su patrimonio para fundar el colegio de la Purísima y que este sirviera para la enseñanza y aprovechamiento de la juventud.

No obstante, no siempre hubo liquidez para sufragar los pagos, así en 1585, en el relevo del preceptor y tras abrir un debate sobre las condiciones que se iban a permitir (entre otras, si tenía casa propia o ejercería su magisterio con

7 Novísima Recopilación, Libro VIII, Título I, Ley II, “Requisitos para el ejercicio del magisterio de Primeras letras”, Madrid, 1805, p. 2.

8 Idem.

9 AML, leg. 1660-01, 1670-I-07. Se daba cuenta que en la ciudad “se an yntroducido muchas personas a poner escuela para enseñar a leer y escribir, los quales no están con la suficiencia que se requiere”, notificándolo al prior del convento de San Juan de Dios, que recuperase las enseñanzas anteriores y se apresurase a examinarlos.

10 AML, leg. 1689-02, 1749-X-21. Allí decía que desde la citada puerta hasta la parroquia de San José había un amplio vecindario desatendido. Además, contó con los informes favorables del procurador síndico, quien vuelve a incidir en el perfil idóneo del solicitante, por ser “de familia vien nazida” y del párroco de Puerto Lumbreras, donde antes había ejercido.

dedicación plena, pues el anterior no “había sido de provecho”), se fijó en 50 ducados su sueldo, pagados gracias a la venta de una hila de agua¹¹. Solo unos años después, en 1603, se le podía ingresar al licenciado Martín de Teruel sus honorarios, tras vender las hierbas para el ganado¹². Claro está que si no se encontraba persona para ocupar la plaza de maestro o preceptor, como sucedió en 1625, se vieron obligados a subir los honorarios. De hecho a José Navarro, se le dieron 350 reales, por medio año, o lo que es lo mismo 60 ducados al año¹³.

Añadiremos que, cuando se entró en el siglo XVIII, los asientos reflejados en las cuentas de los mayordomos de propios nos hacen saber que se incrementó primero a 70 ducados, que es lo que cobró Francisco Porlán Blázquez en las dos primeras décadas de esa centuria, y más tarde los 160 ducados que cobraban los dos padres jesuitas que impartían docencia en su convento¹⁴. Recordemos que esta orden se instaló en esta ciudad en 1713 (Cerdá, 1986, p. 24), y contó desde el principio con el apoyo episcopal¹⁵.

LAS APORTACIONES DEL CATASTRO DE ENSENADA

Ya comentábamos que para el segundo tramo del siglo XVIII dispondríamos de una información más amplia, lo que también sucede en el ámbito educativo. En este sentido las reseñas del Catastro de Ensenada, aunque se les pueda poner algún reparo, son siempre de gran ayuda. Así, como comprobamos en la tabla adjunta, se anotan inicialmente ocho individuos, si bien Blas Moreno también hace constar que uno de sus tres vástagos se dedicaba al “mismo arte”, y era mayor de 18 años, de ahí que sus honorarios sumen 1.100 rs¹⁶. Por cierto, en el caso de Fulgencio Guardiola el incremento de otros 440 rs. es por *despejador* de la colegial, labor difícil de precisar a día de hoy¹⁷.

11 Recordemos que 1 ducado equivalía a 11 reales (rs.) de vellón o a 375 maravedís (mrs.).

12 AML, leg. 1644-01, f. 162r., 1603-II-01.

13 AML, legs. 1646 y 1648. En las actas capitulares correspondientes a 1625-1628 aparece siempre este preceptor cobrando idéntico importe.

14 AML, leg. 1675, 1719-II-07. Esa es la cantidad abonada por las dos cátedras que asumían, lo que significaba que por cada una le entregaban 80 ducados.

15 AML, leg. 1672, 1713-IV-02. Como otras veces sucedió la subvención inicial se hizo con lo recaudado por el cobro de las casas de agua.

16 Archivo Histórico Provincial de Murcia (AHPMU), HACIENDA-3836. Libro de Vecindario de legos, vol. 63, f. 56.

17 Idem.

Tabla 1. *Maestros y preceptores citados en el Catastro de Ensenada, 1755*

Persona	Oficio	Edad	Salario	Otros	Total
Fulgencio Guardiola	Preceptor	57	550 rs.	440 rs.	990 rs.
Pedro Matías de la Junta	Preceptor	40	550rs.	--	550 rs.
Bartolomé Valentín	Maestro	53	660 rs.	--	550 rs.
Blas (José) Moreno	Maestro	40	550 rs.	550 rs.	1.100 rs.
José Tudela	Maestro	34	550 rs.	--	550 rs.
Juan Sánchez (Romero)	Maestro	38	550 rs.	--	550 rs.
Luis Marsillas	Maestro	28	550 rs.	--	550 rs.
Pablo Fernández	Maestro	38	550 rs.	--	550 rs.

Fuente: AHPMU HACIENDA-3836. Libro de Vecindario de legos, vol. 63, fs. 56-57.
Elaboración propia

Desde luego que no eran estas las únicas personas dedicadas a la enseñanza, pues en los conventos existentes también se prestaba atención a los niños iletrados. Como ya se ha señalado antes, en esos mismos meses que se levantaban las pesquisas catastrales, se anota que el concejo debía pagar 160 ducados a los regulares jesuitas¹⁸.

Sin embargo, no acaban aquí las notas de interés de aquellas pesquisas catastrales. Además, también nos permite conocer cómo estaban repartidas en la localidad y su jurisdicción las escuelas (Moreno, 1989, p. 284). Así, en los barrios o parroquias más céntricos, donde residía la oligarquía burguesa y las familias más pudientes, se ubicaban cuatro centros educativos: los dos que ofertaban los jesuitas (en San Mateo), otros tantos en Santiago y en San Patricio. A los que cabe añadir los dos restantes: uno en la parroquia de Santa María y el otro en el populoso barrio alfarero de San Cristóbal. Esto nos debe hacer caer en la cuenta de que los barrios más humildes, como el de San Pedro, San José o San Juan, en las zonas altas, carecían de aulas.

Pero aún peor era el panorama para los muchachos que residían en tan dilatado campo y en la extensa huerta lorquina. Tan solo dos maestros, los que aparecen al final de la tabla, Luis Marsilla y Pablo Fernández, para cubrir tan vasto espacio¹⁹. Obviamente esta merma educativa la arrastrarían para siempre.

Con todo, el sueldo a estos docentes era más bajo que el atribuido a otros oficios con los que guardaban cierto parecido. Por ejemplo, esos 550 rs. de media de los maestros y preceptores estaban muy alejados de los más de 2.000 rs. que percibían muchos escribanos, médicos o cirujanos, mientras que se acercaban a lo

18 AML, leg. 1690-02, 1755-VII-12.

19 Sus escuelas se situaban en la pedanía de Gañuelas, en el suroeste del término municipal.

que cobraban los Barberos y sangradores. Eso sí, estaban muy a la par de lo que cobraban los que se dedicaban a idéntica profesión en tierras albaceteñas (Cózar y García, 2015, p.75), pero algo más alejado de lo que percibían en las tierras occidentales de La Mancha, donde algunas villas como Almadén, Almagro o Almodóvar del Campo les doblaban la paga (Gil, 2012, p. 342). Mas no hay que irse tan lejos, en Murcia de los 31 docentes de 1756, entre los que solo dos son preceptores, excepto uno que también cobra lo mismo que en Lorca, los demás están entre los 660 rs., la mayoría, y los 2.200 rs. (Lemeunier, 1993, p.129-130).

Por tanto, a la vista de la heterogeneidad de casos analizados podemos sacar dos conclusiones iniciales: sus ingresos eran más bajos que los de otras ocupaciones semejantes desempeñadas en la misma ciudad y que eran iguales o ligeramente inferiores a lo que ingresaban en otras poblaciones murcianas.

LA ENSEÑANZA TRAS LA EXPULSIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

En la década siguiente la expulsión de los jesuitas, en la primavera de 1767, supondrá un vuelco muy significativo, no solo en el campo emocional, sino también en lo pedagógico, que es lo que nos ocupa. En enero de ese año se abonaba la mitad de los 160 ducados asignados a los padres de la Compañía, ignorantes de lo que se urdía. En mayo se dieron las órdenes para dar continuidad: “en los pueblos donde hubiese casas de seminarios de educación se proveyera a substituir directores y maestros con eclesiásticos y seculares”. Y eso es lo que se hizo, se repartieron esos 160 ducados, pero el preceptor Fulgencio Guardiola se llevaría la mitad, y los otros 80 ducados se dividieron entre los maestros Martín Giner y José Tudela. Poco a poco se iban dando los primeros pasos hacia la secularización de la enseñanza en Lorca.

Como es obvio, esta situación de incertidumbre al finalizar el proceso de expulsión de los jesuitas también se produjo en otros pueblos donde tuvieron casa los regulares, como en Caravaca. Allí, para atender a los niños se empleaban cuatro docentes: dos para las primeras letras y otros dos para que explicasen gramática y moral²⁰. Pero la propuesta final se modificó: uno de los maestros enseñaría a escribir a unos 200 niños; otro daría de leer a otros tantos chicos; mientras que de los restantes, el uno ejercería de pasante y el otro les daría Latín y Retórica; añadiendo, además, que se contemplase la opción de impartir también Moral. Respecto a las nóminas, proponían pagar: 200 ducados para el que los iniciaba en la lectura; 250 ducados para el que los instruía en la escritura; al pasante 200; al

20 Archivo Municipal de Caravaca (AMC), leg. S-1 L-41, f. 32 y ss., 1769-IV-13.

de mayores y Retórica, 300; y al de Moral “por ser de menor trabajo la enseñanza de esta facultad”, solo 150 ducados²¹.

No terminaban aquí las peticiones, pues solicitaban incluso un seminario para educar jóvenes, dada la distancia a Murcia y “por hallarse capital en lo espiritual de los circumbecinos”, añadiendo que podían acudir allí los vecinos de Moratalla, Cehegín, Bullas y Calasparra. Por cierto muy similar a la petición que unos meses más tarde haría el concejo lorquino al solicitar un seminario conciliar para la ciudad del Guadalentín, “para la educación de la juventud en las Divinas Letras e Ynstrucion en la Disziplina eclesiástica”²².

Precisamente en Lorca y en un corto plazo de tiempo, 1771, con motivo de la *Única Contribución*, por tanto con una finalidad fiscal, los vecinos de esta ciudad tendrían que hacer declaración jurada de sus oficios y personas. José Tudela es quien quedaba nombrado como experto para responder sobre los maestros de primeras letras. La situación de las tres escuelas “públicas” no cambiaba en el casco urbano, pero sí que habría que sumar ahora un colegio en la huerta, en concreto en el partido de Los Reales (Moreno, 1989, p.290).

Sin embargo, nada nos informan sobre las instituciones religiosas. Ese hueco lo podemos rellenar con los datos proporcionados por el geógrafo B. Espinalt en su *Atlante Español* (Espinalt, 1778, p. 101). Este nos relata que “hay estudios de Theología en el Convento de las Huertas, y el de los Desamparados; de Moral en Santo Domingo; y de Filosofía en San Francisco, y en la Merced”, agregando que eran pocos los estudiantes que concurrían a estos centros, pues la mayoría se marchaba a completar su formación a Murcia.

LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SETECIENTOS EN MATERIA EDUCATIVA

Con estas referencias llegamos a los años finiseculares del Setecientos. En aras a la brevedad, resaltaremos dos acontecimientos: la fundación del colegio de la Purísima Concepción y los datos que aporta el Censo de Godoy, en 1797.

Respecto a la construcción del colegio, el motivo principal para su erección era el de formar jóvenes para vestir los hábitos clericales, aunque sin perder de vista la aspiración de fundar nueva diócesis en esta ciudad, deseo este último que no se alcanzaría. Sin embargo, lo que sí que se lograría es una estrecha unidad de

²¹ Idem, f. 33.

²² AML, leg. 1696-03, 1771-X-10. Por cierto, quien promovió la iniciativa fue el procurador síndico personero, José de Arcos Moreno, hermano del abad de San Patricio e impulsor del colegio de la Purísima Concepción. La élite ilustrada se ve reflejada claramente en esta familia.

acción entre los cabildos eclesiástico y civil en las propuestas, que ya arrancaron en los años posteriores a la salida de los regulares. Pero el impulso inicial correría a cargo del canónigo Francisco Arcos Moreno, en el otoño de 1779, al presentar un memorial ante el concejo pidiendo que se fundase una “casa colexio en esta nominada ciudad, donde con christiana educación vivan y residan los doze ynfantes que tiene dicha insigne colexial”²³. Para lo cual cedía todos sus bienes muebles, raíces y semovientes. El valor de estos era más que considerable, rondaba los 471.514 rs. (Mas, 1988-90, p. 125).

El proyecto contó con el respaldo del ministro Pedro Campomanes, pero no tuvo igual suerte con el obispo de Cartagena, Rubín de Celis, quien dudaba tanto de la viabilidad económica del proyecto, como de las aspiraciones lorquinas de crear nueva diócesis. Tras un lento y farragoso proceso, los estatutos del nuevo colegio vieron la luz en 1788. Su estudio excede ahora de nuestras posibilidades, pero sí que tuvo algunos cambios significativos respecto al proyecto inicial, como el no incluir a los niños pequeños o la dotación de 200 ducados para la enseñanza de Filosofía, el Magistral y el Lectoral. Si finalmente obtuvo el plácet fue por quedar bajo el control de la cátedra episcopal murciana.

Sus vicisitudes no terminan aquí. Nos permitimos apuntar algunos trazos relevantes sobre otras cuestiones que rodeaban a esta institución escolar. Así, en 1791 se le concedía su incorporación a la universidad de Granada; más tarde, las serias transformaciones decimonónicas que incluirían guerras napoleónicas y civiles, desamortizaciones, incluido el traspaso de todas sus rentas a un instituto de segunda enseñanza de Murcia a partir de 1837 (Madoz, 1847, p. 376), cierres y reaperturas... hasta la actual función como sede del conservatorio de música.

La otra cuestión que queremos resaltar son los datos recopilados en el Censo de Godoy de 1797, pues aportan una idea de cuál era la realidad educativa en el crepúsculo de la modernidad. Así, podemos informar de que en la escuela de Martín de Giner -quien fallecería en 1799-, Andrés Pérez de Tudela y Juan José Morales, se enseñaba a 110 niños; en la escuela de Antonio Rojo, a 46 jóvenes; otros 74 más con Antonio Peregrín; 60 niños en la de Juan Ambel, 70 aprendían con Juan de Miras Muñoz y en la de Antonio Pérez de Tudela, 56. Todos sumaban 446 alumnos, a los que habría que sumar 32 en Águilas²⁴. Respecto a este maestro aguileño, señalaremos que era Pedro Vicente Abarca, quien rondaba entonces los 34 años (Moreno, 1989, p. 290). Este autor también nos habla de dos escuelas

23 AML, leg. 1700-01, 1779-XI-27.

24 AML, S.III, leg. 6, 1798-III-06.

de labor: la de María Pérez, en la pedanía de Cazalla, y la de Josefa Guerrero, precisamente en Águilas, donde tutelaba a 12 niñas.

No acaba aquí la relación de docentes, pues si estos eran los de las escuelas de niños pobres, Manuel de Robles Vives, otrora rector del colegio de la Inmaculada Concepción, nos completa datos de los individuos que conformaban el organigrama de su centro: un rector, un vicerrector, seis maestros, veinte colegiales, quienes recibían estudios de latinidad, retórica, filosofía, matemáticas, teología, escolástica y moral; y otros cuatro dependientes²⁵.

CONCLUSIONES

Somos conscientes de que muchas de las líneas aquí esbozadas debían y deberán tener en el futuro una atención más pormenorizada, pero vayan por delante estas consideraciones finales:

Aunque nos pueda parecer desolador el panorama aquí presentado, aun con la marcada diferencia que existía en el acceso a las escuelas entre los habitantes del casco urbano y el de las pedanías, ahora sustancialmente corregido como se puede ver en la tabla que se adjunta, los lorquinos se pueden considerar unos afortunados. Rastreando muchos lugares próximos la carencia de docentes y de centros educativos fue la tónica común en casi todos los pueblos.

Tabla 2. *Realidad educativa de Lorca en enero de 2019*

	Infantil y Primaria			ESO y Bachiller			F. Profesional	
	Alumnos		Centros	Alumnos		Centros	Alumnos	Centros
	Infantil	Primaria		ESO	Bachiller			
Lorca, casco	2027	4363	13	3730	1378	8	1835	7
Pedanías	1024	2099	14	334	0	3	0	0
Total =	3051	6462	27	4064	1378	11	1835	7

Datos aportados por la concejalía de educación de Lorca. Elaboración propia

Se deben tener muy en cuenta una serie de variables esenciales para determinar si una villa o ciudad puede contar con docentes (recursos propios del concejo para pagarlos, una economía local que los pudiera costear, la dispersión o concentración del hábitat del lugar, las dificultades orográficas y/o climáticas).

Todavía queda lejos las iniciativas que iban a apostar por la educación como instrumento de reforma social y medio para el progreso de la sociedad. De hecho,

25 AML, leg. M-125. Monográfico sobre Enseñanza, ss. XVI-XIX.

si miramos a la tabla precedente, aun hoy no tienen los mismos recursos los que viven en las pedanías, que quienes pueden optar por centros públicos o privados de Lorca.

Finalmente, queremos poner en valor estas microhistorias, pues la suma de todas estas iniciativas al final terminará conformando una visión más completa de la enseñanza durante la Edad Moderna en todo el solar peninsular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cerdá, J. *Libros y lecturas en la Lorca del siglo XVII*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cózar, R. y García, F.J. (2015). La enseñanza de primeras letras en las tierras de Albacete a finales del Antiguo régimen. *Tiempos Modernos* (31), pp. 63-88.
- Espinalt, B. (1778). *Atlante Español, o Descripción General, Geográfica, Cronológica, e Histórica de España, por Reynos, y Provincias*. Tomo I. Reyno de Murcia. Madrid: Imprenta de Pantaleón Aznar.
- Gil, R. (2012). *Almadén y sus Reales Minas de Azogue en el siglo XVIII*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Lemeunier, G. (1993). *Murcia, 1756*. Colección Alcabala del Viento. Madrid: Tabapress.
- Madoz, P. (1847). *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Tomo I. Madrid.
- Mas, C. (1988-1990). Mentalidad tradicional, reformismo ilustrado y educación clerical. El colegio la Purísima de Lora (1779-1820). *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 8-9, 119-148.
- Molina, J. L. (1982). *La literatura en Lorca*. Barcelona: Editorial Ceyr.
- Molina, J. L. (1999). *José Musso Valiente (1785-1838): Humanismo y Literatura Ilustrada*. Murcia: Universidad de Murcia, Real Academia Alfonso X El Sabio.
- Moreno, P. L. (1989). *Alfabetización y cultura impresa en Lorca (1760-1860)*. Murcia: Universidad de Murcia, Real Academia Alfonso X El Sabio.
- Peñafiel, A. (1983). En torno a la situación de los maestros de primeras letras en Murcia a mediados del siglo XVIII. *Monteagudo. Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de literatura*, 83, 23-30.
- Quevedo, F. (1979). *Historia de la vida del Buscón, llamado Don Pablos; exemplo de vagamundos, y espejo de tacaños*, Zaragoza, por Pedro Verges, 1626. Edición facsímil: Madrid: Espasa-Calpe.

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DEL GREMIO EN EL AULA. LAS TRAYECTORIAS DE LOS LINAJES ARTESANOS DURANTE LA EDAD MODERNA

FRANCISCO HIDALGO FERNÁNDEZ*

(Universidad de Málaga)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.46

INTRODUCCIÓN

La complejidad del aprendizaje en asignaturas humanísticas, concretamente en historia, viene dada en parte por la concepción que el alumnado tiene sobre los propios contenidos, considerándolos lejanos en el tiempo y, por consiguiente, ausentes de toda utilidad en su vida diaria. Ante esta situación, las explicaciones en el aula han de vincularse con vivencias cercanas que produzcan el interés en los receptores.

A pesar de los continuos esfuerzos de profesores y pedagogos, los datos extraídos en los últimos años no ofrecen un panorama positivo, aunque tampoco desalentador. Nuestro país cuenta con una alta tasa de abandono escolar una vez finalizados los cursos obligatorios que llega hasta el 60%, siendo Andalucía la comunidad que más sufre esta lacra, ausente entre las siete autonomías que han reducido el referido porcentaje (Lambertucci, 2018)¹.

No obstante, somos conscientes de que el primer indicativo de este abandono es el fracaso escolar (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005), por lo que la

* Correo electrónico: frhifer@uma.es

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación Familias, trayectorias y desigualdades sociales en la España centro-meridional, 1700-1930 [Referencia HAR 2017-84226-C6-2-P] dirigido por Francisco García González y Jesús Manuel González Beltrán y que ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Asimismo, el presente artículo ha sido realizado en el marco del contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación y Transferencia concedido por la Universidad de Málaga.

1 Estas comunidades son Asturias, Galicia, Madrid, País Vasco, Navarra y La Rioja.

prioridad radica en elaborar unas metodologías capaces de generar un entusiasmo en el estudiante que dé como resultado la disminución drástica de semejantes tasas².

En nuestro caso, proponemos el estudio de las agrupaciones gremiales durante la Edad Moderna, aunque extensible al medievo, desde unas perspectivas más sociales de acuerdo con las nuevas tesis historiográficas, distanciadas de las anquilosadas características de la corporación gremial típicas de la producción más decimonónica. Así, frente a unos contenidos que podríamos denominar como institucionales, planteamos acercarnos a las líneas de la prolífica historia social y del *retorno gremial* desarrolladas fundamentalmente desde los años 90 con profundas investigaciones como las de Zofío Llorente (2005) o Nieto Sánchez (2006) para el Madrid preindustrial; Franch Benavent, Muñoz Navarro y Rosado Calatayud (2017) para los sederos valencianos; o Hernández García (2017) y González Arce (2008) para el territorio castellanoleonés, entre otros.

Bajo estas dos perspectivas se problematizará sobre el propio concepto de gremio, explicando otros términos como el de cofradía o colegio de artes, los cuales respondieron a unos procesos históricos distintos al del gremio tradicional. No obstante, el verdadero acicate será desvincularse de dos visiones clásicas: la primera en la que el ascenso dentro de la jerarquía fue siempre un proceso ininterrumpido desde el aprendizaje a la maestría y, en segundo lugar, en el que el avance histórico no fue siempre positivo, como plasman las tendencias whig de la historia (Butterfield, 2012), pues las condiciones del aprendizaje fueron mejores que las del trabajo infantil en las fábricas del siglo XIX. Una vez liberado de estas cargas podrá comprenderse la Edad Moderna sin prejuicios como “un período clave para entender el presente y la formación de las bases del mundo contemporáneo” (Henarejos Castillo, 2016: 143), todo ello tomando como eje a la familia y las redes de relaciones en las que se integraron.

Pese a todo, hemos considerado conveniente ir más allá del propio planteamiento teórico con el objetivo de averiguar los resultados, positivos o negativos, que esta propuesta tiene sobre el alumnado, concretamente el de segundo de la ESO del colegio malagueño *El Atabal* en una sesión de una hora en el marco de la asignatura de Geografía e Historia³.

2 La aplicación de toda una serie de metodologías menos tradicionales es, sin duda, el elemento explicativo del ascenso de capacidades como la comprensión lectora. Según el informe PISA, esta ha ascendido de los 488 puntos a los 496, posicionándose por delante de los 493 puntos de la OCDE. Pese a ello, de nuevo, encontramos a Andalucía a la zaga con una puntuación de 479 en el año 2015, situándose como la penúltima de dicho informe (Informe PISA, 2016).

3 Quiero agradecer tanto al centro como a su jefe de estudios y profesor de Geografía e Historia, Carlos San Millán y Gallarín, la amabilidad con la que me han proporcionado el

EL GREMIO Y LA DIVERSIDAD CONCEPTUAL DE LAS AGROPACIONES ARTESANALES

El primer elemento al que hay que prestar atención es la definición del concepto gremio, pues debe quedar claro entre el alumnado antes de profundizar sobre la cuestión planteada, partiendo de las afirmaciones incluidas en los libros de texto actuales.

Sin embargo, se deberá incidir en los problemas que acarrea la definición de la institución gremial por el tinte, a veces simplista, ofrecido por estos libros que mantienen una línea derivada de las investigaciones históricas más tradicionales. Esta reducción en la definición del término fue, en cierta manera, avisado ya en los años 70 por parte de las investigaciones llevadas a cabo dentro de la historia del trabajo. Como señaló J. Jacques, las agrupaciones gremiales no han de verse desde el prisma del arquetipo pues las variantes tanto cronológicas como geográficas son indudables (1972: 11) a lo que sumarían también las diferencias sociales de aquellos que las integraron (Muñoz Navarro, 2014).

Por ende, el alumnado debe comprender que los gremios no fueron solo unas agrupaciones locales que englobaron a trabajadores especializados en un campo laboral concreto y cuya jerarquía se compuso por aprendices, oficiales y maestros con un ascenso regido por ordenanzas, sino también deben ser conscientes de las grandes divergencias que existieron en su interior.

Atendiendo a la cronología de su nacimiento, esta fue uno de los temas desarrollados con mayor profusión el pasado siglo, buscando sus antecedentes en el mundo romano, griego, germánico o derivado de las hansas del norte europeo (Hernández García y González Arce, 2015: 8-12). Esta producción no llegó a unas conclusiones definitivas y si pudiésemos destacar alguna, sería precisamente la inexistencia de un germen único en el espacio y el tiempo.

El componente social, más interesante para nosotros, es clave de bóveda para comprender las disimilitudes entre unos artesanos y otros. En este sentido los llamados Colegios de Artes, unas agrupaciones que si bien no difirieron en la práctica con los gremios *stricto sensu*, sí tuvieron un trasfondo ideológico de primer orden, en relación con el interés de diferenciación social entre el artesano y el artista (Franch Benavent, Muñoz Navarro y Rosado Calatayud, 2016).

La separación del artista con respecto al mundo artesanal es más conocida en referencia a pintores, sin embargo, una serie de oficios desarrollados en el Antiguo Régimen, como los sederos o plateros, tomaron también este discurso excluyente con el objetivo de “mejorar” la condición de su labor pero también persiguiendo un

tiempo y espacio acorde para el desarrollo de la presente propuesta.

mayor hermetismo en cuanto a la integración de nuevos individuos en la jerarquía de la agrupación, especialmente en momentos de dificultad como los vividos a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, solicitando condiciones sociales y económicas no extensibles a la mayoría de la población.

Va a ser precisamente este capital social y económico, trascendental para los procesos de ascenso, el fundamental para explicar al alumnado que se acerca por primera vez a la comprensión de la historia del mundo laboral. Pues no solo se obtendrá un panorama más riguroso, que no más dificultoso, de las agrupaciones gremiales, sino que este se hará extensible a la comprensión de los comportamientos de las sociedades pasadas.

ESTUDIAR EL GREMIO A TRAVÉS DE LOS LINAJES ARTESANOS

Expuestos los criterios básicos para entender la complejidad del concepto que se baraja, pasamos a desarrollar la propuesta metodológica para el estudio del gremio utilizando como base a los artesanos que se integraron en él y, por consiguiente, a sus familias debido a la usual perpetuación laboral.

Cabe decir de antemano que se conocen las limitaciones temporales propias de los cursos a los que va dirigida esta metodología. En el segundo del primer ciclo la dedicación del docente a los contenidos de Edad Moderna es verdaderamente escueta, puesto que estos también integran temas de Geografía y Edad Media (Henarejos Castillo, 2016: 145). Sin embargo, la inconveniencia se reduce con los referentes al medievo pues, pese a que el funcionamiento difiera fruto de la maduración institucional, las prácticas familiares de los individuos que las integraron son extensibles también a esta época. En referencia al cuarto y último curso de la formación secundaria obligatoria, y aunque nuestra propuesta no vaya dirigida a ellos, “se establece de forma más difusa los contenidos propios al final de la Edad Moderna y que se corresponden con el siglo XVIII” (Henarejos Castillo, 2016: 147) lo que puede permitir el desarrollo de otro tipo de argumentario. Se pueden tratar las formas de actuación familiar ante los cambios entre la modernidad y la contemporaneidad; la incidencia del modelo artesanal de cara al desarrollo de la economía en épocas posteriores desde un punto de vista social (Epstein: 2008 y Ogilvie: 2008); o, en definitiva, la contraposición del modelo artesanal y el fabril.

Así, frente a una asignatura de Historia con contenidos casi exclusivamente políticos, la historia social debe tomar la misma presencia en el aula que ha tomado, años atrás, en la producción científica. En cuanto a las obras más relevantes en este sentido, de cara a la formación del docente, resaltamos a la ya mencionada

Lucha en los gremios de J. Jacques o *Los gremios barceloneses del siglo XVIII* de Pere Molas, pues fueron estos, en territorio extranjero y nacional, los que integraron antes el análisis social a una institución que había sido trabajada desde los más estrictos parámetros corporativos. En el caso de Molas, problematizó acerca de la jerarquía gremial, afirmando por ejemplo la existencia de unos maestros cuyas prácticas quedaban más cercanas al modelo del patrón capitalista frente a otros cuya labor fue fundamentalmente a jornal (Molas Ribalta, 1970: 72-80)⁴.

Centrándonos en la propuesta, comenzamos exponiendo los materiales a utilizar. Estos deberán integrar imágenes sobre tipos documentales básicos para los estudios sociofamiliares como cartas de aprendizaje o de examen, lo que buscará infundir la curiosidad y atención del alumno ante dichos materiales y, por extensión, en la sesión.

El primer ejercicio por parte del docente sería, además de la elaboración de un material didáctico que integrara estas fuentes, la elaboración de dos cuestionarios, uno inicial con el que valorar los conocimientos del alumnado y otro al finalizar la sesión con el que ver la incidencia de la explicación.

Posteriormente, la explicación comenzará con los conceptos desarrollados en el epígrafe anterior para adentrarse seguidamente en la jerarquía gremial dejando patente siempre la relevancia de la familia y el entramado de relaciones sociales que la circundaron. Planteamos, por ejemplo:

1. Aprendizaje:

- a. Como hijo de un maestro del mismo oficio, lo aprendió desde una edad temprana lo que conllevaría su entrada en el gremio y la recepción tanto del taller paterno como del instrumental. Asimismo, su escalada por la jerarquía tuvo más facilidades gracias a la inclusión de puntos al respecto en algunas ordenanzas.
- b. Siendo ajeno al gremio, comenzando su formación al calor de un maestro, saliendo, en muchos casos, del hogar familiar. En este caso fue frecuente la unión matrimonial del joven aprendiz con la hija de su maestro.

2. Oficialía:

- a. Superada la primera fase formativa, el oficial comenzaba a percibir un salario determinado. Tras un período, esta vez indeterminado, podría optar al examen de maestría.
- b. El papel del oficial ha de ser visto como clave para la comprensión de la importancia de la red social dentro de estas instituciones, elemento

4 El resto de bibliografía más reciente ya fue referenciada más arriba.

explicativo del ascenso a la siguiente y última categoría o, por el contrario, estancando su posición y su poder adquisitivo hasta edades muy avanzadas de su vida.

- c. La importancia de la historia de la familia en este estadio es fundamental debido a la escasez documental, hablando siempre en el terreno laboral, que dejó tras de sí.
4. Maestría:
- a. Máximo escalafón y cuyos ingresos *a priori* fueron los más elevados. Sin embargo, la situación del maestro no conllevó de forma automática la mejora en las condiciones económicas, puesto que como comentamos anteriormente también en esta categoría se dividieron en distintos rangos en cuanto a sus posibles económicos.
 - b. De nuevo aquí entran en juego las relaciones familiares y la posesión de otros lazos sociales, determinando estos un papel preponderante, como puede ser la adquisición temporal de un puesto interno de la institución.

La exposición de los contenidos presentados dará como resultado una mayor capacidad de análisis de las sociedades pasadas, en nuestro caso de la Edad Media y Moderna, y la incorporación, por parte de los jóvenes, de variables como la familia para la comprensión de problemas históricos, una institución cercana a sus propias experiencias cotidianas. Esta proximidad podría propiciar un debate abierto (García González, 2016: 11) en el aula con el objetivo de trasladar estas cuestiones a un terreno más cercano a la vez que se fomenta la participación y las competencias orales.

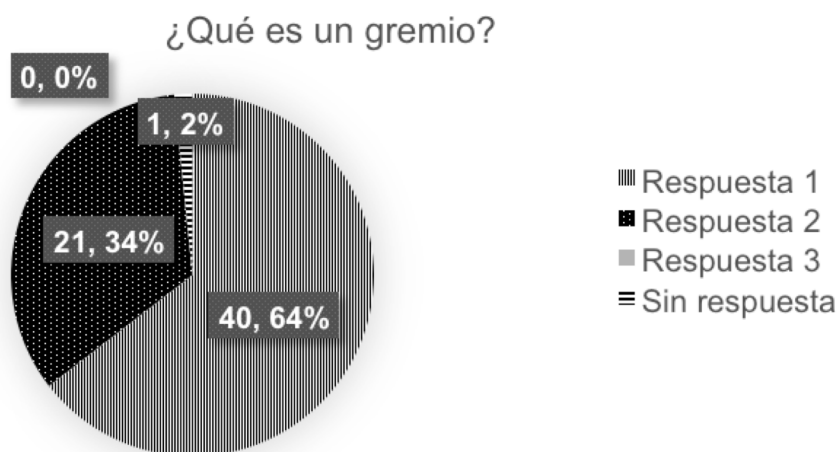
APLICACIÓN EN EL AULA: ORGANIZACIÓN Y RESULTADOS

Como mencionamos al principio, nuestra propuesta fue aplicada en el centro El Atabal, radicado en la ciudad de Málaga. La clase fue impartida a los dos grupos que componen el segundo curso de enseñanza secundaria siendo un total de 62 alumnos.

Ambas sesiones tuvieron una duración de una hora, compartimentándola entre tres partes. La primera en la que se repartió un formulario inicial destinado a averiguar los conocimientos básicos sobre la materia donde tenían, por ejemplo, que seleccionar, entre cuatro opciones, la definición correcta y más completa posible del concepto gremio. Por otro lado, el resto de las preguntas pretendían conocer cuál era su opinión sobre sus propias familias, es decir, si son un elemento esencial en su quehacer diario o, por el contrario, creen estar ajenos a los círculos

en los que se integran sus consanguíneos, mientras que la última iba dirigida a saber la utilidad que para ellos tiene una asignatura como Historia⁵.

Con respecto a la primera cuestión, los jóvenes, en un 64.5% de los casos, definieron el gremio como “una asociación de personas con un mismo oficio, ubicados en un municipio y con unas ordenanzas”, frente al 33.8% que seleccionó otra opción menos amplia: “un grupo de artesanos”.



Gráfica 1. Respuestas del formulario inicial. Respuesta 1: una asociación de personas con un mismo oficio, ubicados en un municipio y con unas ordenanzas. Respuesta 2: un grupo de artesanos. Respuesta 3: una cofradía de pasión.

Tras el formulario, desarrollamos la clase de acuerdo con los criterios anteriormente apuntados, definiendo el concepto gremio e intentando reflejar una dimensión mayor a la plasmada en los libros de texto, ayudándonos de los materiales anteriormente seleccionados para mostrar mediante diapositivas. Con ellos pudimos, por ejemplo, comentar las relaciones entre familia y trabajo mostrando a su vez la documentación utilizada en las investigaciones históricas, además de otros instrumentos como árboles genealógicos de gran utilidad para comprender la importancia de la consanguinidad en la perpetuación de los oficios.

⁵ De los 62 alumnos encuestados 9 (12.9%) de ellos contestaron negativamente a la pregunta sobre la utilidad de la Historia mientras que el resto, 54 (87.1%), consideraban que sí lo era.

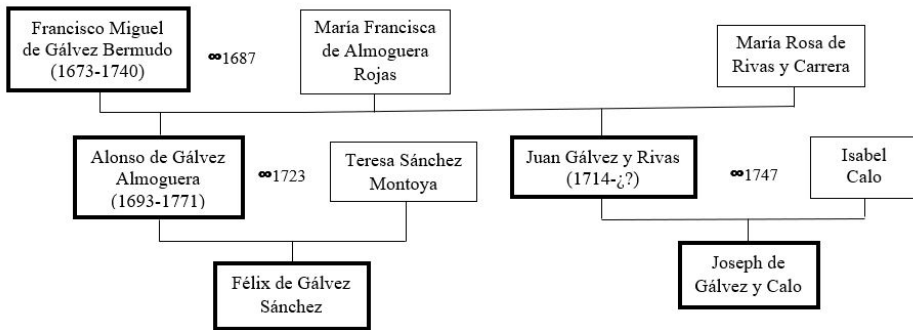
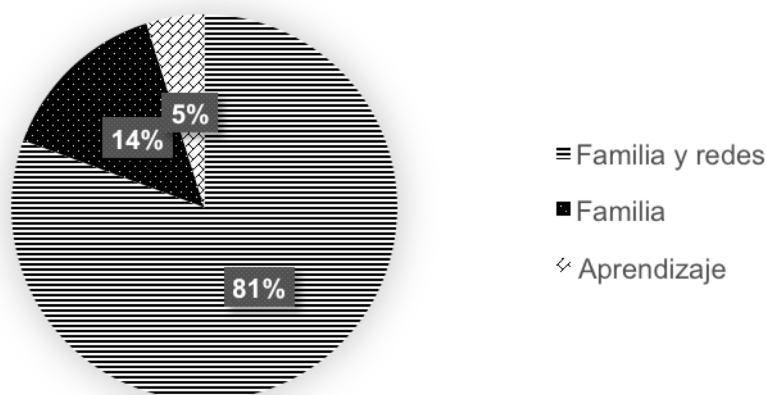


Figura 1. Ejemplo de diapositiva. Árbol Genealógico de la familia platera Gálvez. Los cuadros resaltados pertenecen a aquellos miembros que desarrollaron referida actividad.

Asimismo, se pudieron explicar las distintas categorías de la jerarquía gremial de acuerdo con estos parámetros, resaltando cómo el disfrute de unas buenas relaciones sociales o clientelares supusieron un ascenso más precoz o, por el contrario, un estancamiento en el nivel intermedio: la oficialía. De nuevo aquí la genealogía inserta más arriba nos fue de provecho, señalando cómo la pertenencia a un mismo clan orfebre posibilitó la formación en talleres familiares. Aunque no solo tuvo efectos positivos sobre los aprendices, sino que el disfrute de cargos de responsabilidad en la congregación por miembros del linaje concluyó en una rápida inserción entre el cuerpo de oficiales y maestros (Hidalgo Fernández, 2019).

Para finalizar, dos cuestiones fueron esenciales en la explicación. Una de ellas fue destacar las posibilidades de ascenso entre la propia sociedad estamental de la época, por lo que haciendo uso del tema artesanal se pudo abordar una visión más amplia y rigurosa de la pirámide social que, aunque aparentemente cerrada en su parte más alta, fue porosa en cuanto a la inserción de individuos llegados desde posiciones intermedias como los altos artesanos o comerciantes.

Por último, tras esta explicación, con una duración de 45 minutos, pasamos al tiempo de preguntas, a la vez que cumplimentaban el formulario final de la sesión. A través de las diferentes preguntas (8 en total) podemos valorar las fortalezas y debilidades de la propuesta. Sobre los elementos propicios para la escalada de los artesanos desde el aprendizaje a la maestría, el 81% de los alumnos consideró que fueron la familia y sus redes clientelares, mientras que el 14% eligió la opción de la familia como elemento único. Por tanto, observamos como una abrumadora mayoría (95%) comprendió a la familia como un instrumento esencial y, lo más interesante, lo hizo en su dimensión histórica.



Gráfica 2. Respuestas sobre los elementos de ascenso en la institución gremial.

En lo referente a los materiales utilizados las opiniones fueron altamente satisfactorias, aunque lo interesante, no fue la visibilidad de unos documentos que pocas veces o nunca han podido ver, sino también el conocimiento de las diferentes tipologías utilizadas en la elaboración de investigaciones históricas. De hecho, 35 alumnos fueron capaces de citar hasta dos tipologías distintas, aumentando esta cifra hasta los 48 en el caso de nombrar una siendo las más frecuentes las cartas de aprendizaje, los testamentos o las ordenanzas gremiales.

Para finalizar tan solo decir que la sesión sobre el estudio del gremio y el artesanado en su faceta más social fue evaluada por los alumnos con un 4,6 sobre un total de 5 puntos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Concluyendo ya la explicación de la metodología propuesta, pasamos a exponer las últimas ideas de cara a futuras mejoras o aplicaciones para otros temas en relación con los contenidos insertos para la asignatura de Geografía e Historia en los currícula de enseñanza secundaria obligatoria.

La formación histórica ha de virar hacia perspectivas más sociales que, sin abandonar el conocimiento de los acontecimientos políticos de primer orden, impregnen en el alumnado un verdadero interés por el conocimiento de las sociedades pasadas, máxime cuando los materiales para la formación del profesorado en este aspecto son hoy día más abundantes que nunca. La investigación aca-

démica debe tener, por consiguiente, una plasmación en los contenidos de los libros de texto actuales, sin que estos queden reducidos a ser mera información complementaria en los laterales de las páginas.

Además, como se ha podido observar en la aplicación de esta propuesta, los resultados son altamente efectivos, fomentando competencias incluidas en los programas docentes como el análisis crítico de los contenidos. La cercanía con que el alumnado ve a la familia, por ejemplo, supone generar en él una opinión favorecedora de un posterior debate y, sobre todo, el interés como primer paso para la obtención de resultados positivos posteriormente.

En este sentido, las imágenes utilizadas se convirtieron en un verdadero aliado que captó al alumnado, reflejándose posteriormente en los conocimientos obtenidos, como en los datos proporcionados en referencia a las tipologías documentales.

En definitiva, recalcamos tanto la importancia del aprendizaje de una historia de corte más social, como la problematización de conceptos aparentemente inmóviles, aportando un conocimiento histórico más ajustado a la evolución de las estructuras en tiempos pasados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butterfield, H. (2012). Interpretación whig de la Historia. *Relaciones Internacionales*, 20, 129-149.
- Epstein, S. R. (2008). Craft guilds in the pre-modern economy: a discussion. *Economic History Review*, 61-1, 155-174.
- Franch Benavent, R., Muñoz Navarro, D y Rosado Calatayud, L. M. (2016). La reproducción de los maestros y la transformación de las condiciones sociales de los miembros del Colegio de Arte Mayor de Seda de Valencia en el siglo XVIII. *Revista de historia industrial*, Vol. 74-246, 15-49.
- García González, V. (2016). La didáctica de la guerra: tendencias actuales y propuestas de aplicación práctica en historia moderna. Eds. Gómez Carrasco, C. J., García González, F. y Miralles Martínez, P. *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*. Murcia: Editum, 3-15.
- González Arce, J. D. (2008). Asociacionismo, gremio y restricciones corporativas en la España medieval (siglos XIII-XV). *Investigaciones de historia económica*, 10, 9-34.
- Henarejos Castillo, P. (2016). La Edad Moderna a través de la LOE y la LOMCE. En García González, F., Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*, Murcia: Editum, 141-153.

- Hernández García, R. (2017). La industria textil lanera en Castilla y León en el siglo XIX: la inadaptación de un nuevo modelo empresarial. Coord. Comín, F., Hernández García, R. y Moreno Lázaro, J. *Instituciones políticas, comportamientos sociales y atraso económico en España (1580-2000)*. Salamanca: Universidad, 267-286.
- Hernández García, R. y González Arce, J. D. (2015). Gremios y corporaciones laborales. Debates historiográficos y estado de la cuestión. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 34, 7-18.
- Hidalgo Fernández, F. (2019). El oficio de platero en la Antequera dieciochesca: tres generaciones de los Gálvez. *Vínculos de Historia*, 8, en prensa.
- Informe PISA. (7 de diciembre de 2016). Resultados del informe PISA. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html
- Jacques, J. (1972). *Las luchas sociales de los gremios*. Madrid: Miguel Castellote.
- Lambertucci, C. (15 junio 2018). Cada vez más jóvenes españoles dejan de estudiar después de la ESO. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/politica/2018/06/14/actualidad/1528972535_151584.html
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Molas Ribalta, P. (1970). *Los gremios barceloneses del siglo XVIII*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- Muñoz Navarro, D. (2014). El artesanado sedero valenciano a finales del Antiguo Régimen. Crisis sedera, proletarización social y declive progresivo del Colegio de Arte Mayor de Seda. Ed. Franch Benavent, F., Andrés Robres, F. y Benítez Sánchez-Blanco, R. *Cambios y resistencias sociales en la Edad Moderna: un análisis comparativo entre el centro y la periferia mediterránea de la Monarquía Hispánica*. Madrid: Sílex, 85-96.
- Nieto Sánchez, J. A. (2006). *Artesanos y mercaderes: una historia social y económica de Madrid, 1450-1850*. Madrid: Fundamentos.
- Ogilvie, S. (2008). Rehabilitating the guilds: a reply. *Economic History Review*, 61-1, 175-182.
- Zofio Llorente, J. C. (2005). *Gremios y artesanos en Madrid, 1550-1650: la sociedad del trabajo en una ciudad cortesana preindustrial*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.

SACAR LA EDAD MODERNA A LA CALLE: LA MARCHENA DE DIEGO LÓPEZ DE ARENAS (1576-1640)

FRANCISCO JAVIER GUTIÉRREZ NÚÑEZ
(IES López de Arenas)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.47

INTRODUCCIÓN

El IES López de Arenas de la localidad sevillana de Marchena, ha participado 3 cursos seguidos en el Programa cultural “*Vivir y Sentir el Patrimonio*”, auspiciado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: 2015-2016, 2016-2017 y 2018-2019. En todos ellos el marco histórico principal elegido ha sido la Edad Moderna, siglos XVI-XVII.

En el primero de ellos tuvo un especial protagonismo *Miguel de Cervantes Saavedra* al celebrarse el *IV Centenario de su Muerte (1616-2016)*. Había que aprovechar una efeméride y un personaje del tal calibre, y más sabiendo que había pasado por las calles de Marchena como Comisario de Abastos, recaudando aceite y vino, para el Ejército, al menos hasta en 4 ocasiones: 1588, 1590, 1592 y 1593. En el segundo, el proyecto se tituló “*Diego López de Arenas por los 5 sentidos: al rescate de lo mudéjar*”. Creíamos necesario difundir la vida y obra de la persona que llevaba el nombre de nuestro centro, entre profesorado y alumnado. En el último año (2018-2019), la figura que ha vertebrado el mismo ha sido Bartolomé Esteban Murillo, también con otra efeméride, el *IV Centenario de su nacimiento (1618-2018)*.

PROPUESTA DIDÁCTICA

DIEGO LÓPEZ DE ARENAS: SU BIOGRAFÍA

La importancia de López de Arenas viene dada sobre todo por su obra titulada *“Breve compendio de la carpintería de lo blanco y Tratado de Alarifes”*, impreso en la ciudad de Sevilla en el año 1633. Fue capaz de aunar todo el saber sobre la construcción de armaduras de madera, procedente del mundo mudéjar. Su obra se convirtió en una fuente de estudio para futuros aprendices y maestros del gremio de carpinteros (imagen nº 1 y nº 2).

Sus padres fueron Pascual García Calvillo y Beatriz González. Se casaron en la parroquia de San Juan (Marchena) el 3 de octubre de 1570. Diego fue bautizado el 3 de febrero de 1546, en la parroquia de San Sebastián (Marchena). Sus abuelos paternos fueron Pascual García Calvillo y Francisca Jiménez, y sus maternos Diego López Gavira y Marina García.

Nuestro protagonista bautizado realmente como *“Diego García Calvillo y González”* tomó el nombre y apellido de su abuelo materno, aunque desconocemos la procedencia del segundo: “Arenas”. La familia vivió en la calle San Sebastián, una de las collaciones extramuros de la villa. Posiblemente debió de aprender su oficio en el palacio de los duques de Arcos. Como Alarife y Carpintero de lo blanco se afincó en la Sevilla “americana” y “barroca”, hacia el año 1600. Se estableció en la calle Peral, en la collación de Omnium Sanctorum de Sevilla, donde contraería su primer matrimonio con Juana Bautista, con quién tendría tres hijos:

1. Juana Bautista (nacida en 1602). Se casaría con Pedro Reinaldos, maestro del gremio de pasamarenos.
2. Diego López de Arenas “el mozo” (bautizado en 1605). Marchó a las Indias donde residió entre 1629 y 1630. Regresó a Sevilla para afincarse en la collación de San Esteban.
3. Juan Bautista (nacido entre 1606 y 1609). Profesó en 1626, como fraile en el Convento de San Francisco Casa Grande.

Quedó viudo y contrajo un segundo matrimonio, con Ana Riquelme de Santiago, hija de Diego Riquelme (mercader de ropa) y María de Santiago. Entre Diego y Ana existía una enorme diferencia de edad. No tuvieron hijos.

En Sevilla llegaría a ser Alcalde Alarife del Gremio de los Carpinteros en los años 1622, 1630, 1632 y 1636. El Alarife era el equivalente al Arquitecto o Ingeniero moderno, es decir un técnico especializado de alta cualificación. Como *Carpintero de lo blanco*, sería un diseñador de modelos estructurales y decorativos, que reflejaba la vigencia y permanencia del mudéjar en sus obras.

En la urbe hispalense y en alguna localidad cercana, dejará su obra de reminiscencia mudéjar. Intervino en edificios civiles y religiosos, como en los artesonados de la sacristía de la parroquia de San Pedro (1606-1608), en la armadura del coro del convento de Santo Domingo de Portaceli (1608), en una de las naves de la parroquial de Mairena del Alcor (1614), en la armadura de la capilla de San Onofre del compás del convento de San Clemente (1616) y del convento de Santa Paula (1617-1620).

DIEGO LÓPEZ DE ARENAS: SU OBRA Y TRAYECTORIA

Los primeros en investigar su vida y obra fueron la profesora M^a Ángeles Toajas y el arquitecto Enrique Nuere (1982). Para este último *“sus escritos debieron ser la recopilación de un conjunto de papeles que probablemente circularon por los distintos talleres carpinteros”*. Según Albendea (2011) su tratado recoge *“las técnicas de trabajo empleadas en la carpintería de armar española que se venían transmitiendo hasta entonces por vía oral, en un momento en que se constata una pérdida de los conocimientos necesarios para ponerlas en práctica”*.

El arte mudéjar fue un fenómeno artístico muy peculiar, fue el resultado de la confluencia de dos tradiciones artísticas y culturales distintas, la islámica y la cristiana, que se mezclaron en una determinada época entre los siglos XIII al XVI, con alguna reminiscencia en los siglos XVII y XVIII. Y uno de los responsables de esa conservación fue nuestro *“Carpintero de lo Blanco”*. No fue un estilo en sí, se caracterizó por la continuidad de la arquitectura y de las artes decorativas islámicas después de la conquista cristiana (Sevilla, 1248).

Su biografía ha sido incluida en el *Diccionario Biográfico Español*, de la Real Academia de la Historia (Tomo XXX, Madrid 2009). Álvaro Chenel afirma que *“la singularidad de la obra escrita por este carpintero y tratadista a caballo entre los siglos XVI y XVII, le ha granjeado un lugar en la historiografía del arte, más conocido por este último que por sus obras prácticas, que darían lugar, precisamente, a la fijación teórica del oficio en su Breve compendio de la Carpintería de lo blanco y tratado de alarifes”*.

DIEGO LÓPEZ DE ARENAS: POLIVALENCIA Y TRANSVERSALIDAD

Una figura tan polivalente nos permitía trabajar distintos valores patrimoniales, históricos y artísticos relacionados con diversos edificios y bienes culturales de Marchena, desde el siglo XIII al XVII. Es decir “rescatar” el pasado mudéjar bajomedieval que marca el devenir de la Campiña sevillana, en la que se enmarca nuestra localidad; además de acercarnos a una época de cambios políticos, socioeconómicos y culturales, como fue la del tránsito del siglo XVI al XVII.

Pensamos que la figura y la época de este “ilustre marchenero” podía ser un excelente recurso educativo para establecer una alianza y colaboración entre los programas “*INNICLA, Cultura Emprendedora*” y “*Vivir y Sentir el Patrimonio*”, coordinados por Juan Antonio Zambrano González y el que suscribe, respectivamente.

Diego como Alarife conservador y transmisor de “lo mudéjar”, a la vez era un personaje histórico de primer nivel que tuvo que conocer a los artistas y literatos de la Sevilla del siglo XVII, del denominado “Siglo de Oro” de las Artes y las Letras españolas. Nos daba una polivalencia que no podíamos desaprovechar y nuestra labor de documentación nos lo corroboró. Comprobamos que fue coetáneo de arquitectos como el italiano Vermondo Resta y Pedro Sánchez Falconete, escultores como Alonso Cano, Juan Martínez Montañés y Juan de Mesa, pintores como Francisco Pacheco, Diego de Silva y Velázquez, Francisco Zurbarán, escritores como Miguel de Cervantes Saavedra. Con algunos de ellos se cruzaría en las calles de Sevilla y con otros incluso coincidiría en determinados círculos, como con Martínez Montañés, de cuya relación hay constancia documental.

Nos permitía abordar su figura y todos los aspectos vinculados a él desde distintas áreas Socio-Lingüística, Artístico-Musical y Científico-Tecnología. Se convirtió en un proyecto de centro en el cual intervinieron de forma directa e indirecta más de 30 profesores y profesoras. Orientamos a los departamentos de EPV, Tecnología y Matemáticas, para trabajar distintos aspectos relacionados con los diseños mudéjares (geometría) y la carpintería de lo blanco.

A lo largo del curso 2017/2018, dos momentos fueron los seleccionados para desarrollar distintas actividades relacionadas con su figura, la *III Semana de la Ciencia* (febrero) y la *III Semana de las Artes y Humanidades* (abril). A lo largo del primer y segundo trimestre, las distintas áreas y departamentos trabajaron de forma transversal, para prepararlas y desarrollarlas, teniendo siempre en cuenta los objetivos y las competencias claves.

ACTIVIDADES DE LA III SEMANA DE LA CIENCIA

El Área Científico-Técnica bajo la coordinación de D. Manuel Álvarez Bohórquez, fue diseñando a lo largo del primer trimestre las actividades de la *III Semana de la Ciencia* a celebrar el 19 y 21 de febrero de 2018. Gracias al asesoramiento de la Coordinación de *Vivir y Sentir el Patrimonio*, López de Arenas estuvo presente en la mayoría de ellas. El ACT redactó las bases del *II Concurso de Proyectos de Ciencias* destinado al alumnado de ESO y 1º Bachillerato, siendo una de sus líneas

temáticas los conocimientos técnicos, sistemas de trabajo y materiales utilizados en los siglos XVI-XVII, como homenaje a nuestro *Carpintero de lo Blanco*. Se presentaron más de 40 trabajos.

Otras 3 actividades más estuvieron “impregnadas” del espíritu de Diego. La Conferencia central de la Semana la impartió D. Juan Luis Ravé Prieto (Gabinete Pedagógico de Bellas Artes), bajo el título “*El mudéjar en la provincia de Sevilla*” (20 de febrero). A ella asistió alumnado de Bachillerato y 4º ESO. Contábamos con el mejor de los expertos, uno de los impulsores de la apertura del Centro del Mudéjar, en el Palacio de los Marqueses de la Algaba, en la antigua collación de Omnium Sanctorum. ¿Casualidad? Allí en la calle Peral, vivió toda su vida Diego López de Arenas; se casó por dos veces, tuvo tres hijos y desarrolló toda su trayectoria profesional.

Nos explicó que no era un estilo y sí un fenómeno artístico, aclarando que las últimas investigaciones apuntan como en la *Hispania Visigoda* ya se realizaban las techumbres a dos aguas y se decoraba sus interiores, una herencia que pasó a los Reinos Cristianos y de ahí al Reino Nazarí granadino donde alcanzó su mayor esplendor, como se podía y puede comprobar en la Alhambra.

Tuvimos noticia del programa “*La Alhambra en las Aulas*”, desarrollado por Frederic Reduron González, Coordinador Actividades de Vía Andalucía (Granada), que se desplaza los centros para realizar talleres de yesería, marquetería y azulejos. La Coordinación de *Vivir y Sentir el Patrimonio* informó al Área Científico-Técnica y al Dpto. de Matemáticas, que estimó oportuno que se realizara el taller de yesería con todo el alumnado de 1º ESO. El alumnado se apropiaba de gestos y técnicas seculares desarrolladas durante la época de al-Andalus, y aprendía a través de un trabajo manual a valorar mejor un patrimonio único y singular. Ellos mismos preparaban pequeñas cerámicas con diseños donde predominaba la simetría y geometría, temática relacionada con su currículo. En el curso 2018/2019 se volvió a realizar teniendo en esta ocasión la artesanía de la “taracea” como elemento central del taller.

Además, el 19 de abril de 2018, el Dpto. de Matemáticas organizó una visita al Alcázar de Sevilla, para que el alumnado de 3º ESO aplicara sus conocimientos a través de una serie de talleres, con el objetivo de lograr que pusieran en práctica distintas habilidades y destrezas.

Desde la materia de Tecnología, el alumnado investigó qué técnicas y ensamblajes utilizaban los carpinteros de los siglos XVI y XVII: de caja y espiga, inglete, de horquilla, con espigas alternadas, etc. Durante la Semana expuso sus investigaciones de forma práctica en el “hall” de nuestro centro. En el mismo espacio y

aprovechando el impulso del año cervantino, desde el Dpto. de Matemáticas, se impulsó la “*celebración de un mercado de tiempos de Cervantes*”. Para todo lo que se vendía y compraba se utilizaba los pesos, medidas y monedas del siglo XVI, para que el alumnado de 1º ESO trabajara los sistemas de conversión a partir del maravedí.

ACTIVIDADES PRINCIPALES

A) MURAL CERÁMICO: DIEGO LÓPEZ DE ARENAS.

A lo largo del primer trimestre, D. Fidel Rodríguez del Moral y D^a Ana Márquez (Dpto. de EPV), fueron trabajando con el alumnado de 4º ESO, sobre el dibujo de la figura de Diego López de Arenas que aparece en su obra *Breve Compendio de la Carpintería de lo Blanco*. Buscaban obtener una imagen sencilla, esquemática, en alto contraste y fácil de identificar (*imagen nº 3 y nº 4*).

Tras lograrla, la reprodujeron en papel de acuarela y cada alumno/a realizó un boceto a su gusto con veladuras resaltando la figura respecto al fondo colorido. A continuación, se trataba de pasar un único dibujo a piezas cerámicas que finalmente serían las piezas de un increíble mural cerámico de azulejos de grandes dimensiones, que desde el martes 10 de abril de 2018 preside la entrada de nuestro centro.

B) LA RECREACIÓN DE “LA ÉPOCA DE DIEGO LÓPEZ DE ARENAS (1579-1640).

Se desarrolló el 11 de abril durante la *III Semana de las Artes y Humanidades*. Partimos de la base de la experiencia de años anteriores, pues las materias de Patrimonio e Historia del Arte, de 1º y 2º de Bachillerato nos permitieron “*formar Cicerones*”. El alumnado trabajó contenidos relacionados con la Historia y el Arte de la Marchena señorial de los Ponce de León (ss. XVI-XVII), y prepararon su difusión en un lenguaje fácil y asequible. La idea era que adquirieran una serie de habilidades y destrezas, que les ayudaran a guiar a un grupo de personas (alumnos/as de 2º ESO), y enseñarles a modo de guías turísticos los valores de la Marchena monumental, a partir de un itinerario: S. Miguel, Plaza Alvarado, Arco de la Rosa, Cilla, S. Juan, Cárcel, Plaza de Arriba, etc.

En cada punto del itinerario realizarían una breve explicación de 5-10 m., dando paso a distintos actores y actrices del *Grado Medio y Superior de Administración y Finanzas*, que al formar “*una compañía de teatro*” desarrollaban distintos

objetivos del programa INNICIA (Cultura Emprendedora), coordinado por D. Juan Antonio Zambrano. Estos complementaban las explicaciones de los Cicerones, realizando monólogos, que ambientaban la época que queríamos hacer “revivir” la vida y época de Diego López de Arenas (1576-1640). En ningún momento nos propusimos realizar una “Recreación Histórica” fidedigna, pues nuestro “pasacalles” si se puede utilizar el término era efímero de un solo día (11 de abril), y sabíamos que queríamos trabajar en parte la “ficción” y que nuestro trabajo no iba a perdurar en el tiempo como sí ocurre en recreaciones de distintas localidades andaluzas que, de año en año, mantienen y perfeccionan dichas recreaciones.

Finalmente se fijó y realizó el siguiente itinerario (*vid. Imagen de la 5 a la 11*):

- **Escena 1. Plaza de San Miguel.** Actor: El franciscano fray Juan Bautista, hijo de nuestro protagonista.
- **Escena 2. Iglesia de San Agustín.** Actriz/Actor: sus hijos Juana Bautista y Diego López de Arenas “el mozo”.
- **Escena 3. Plaza del Padre Alvarado.** Actores/actrices: Diego López de Arenas, y sus mujeres Juana Bautista y Ana Riquelme de Santiago.
- **Escena 4. Arco de la Rosa.** Actores: Francisco Pacheco y Diego de Silva Velázquez.
- **Escena 5. Plaza de San Juan.** Actores: Bartolomé Esteban Murillo, Juan Martínez Montañés y Juan de Mesa.
- **Escena 6. Sacristía de la Iglesia de San Juan.** Actores: Vermondo Resta y Francisco Zurbarán (junto a su apostolado).
- **Escena 7. Iglesia de San Pedro.** Actores: Miguel de Cervantes y Alonso Cano.
- **Escena 8.-Plaza del Ayuntamiento.** Actores/actrices: Hipotética visita y entrada de los Reyes Felipe IV e Isabel de Francia en Marchena para visitar la corte de D. Rodrigo Ponce de León y D^a Teresa de Zúñiga, IV Duques de Arcos.

El alumnado de 2º ESO, FPB y Ciclos, cada 15 minutos fue saliendo en grupo de unas 20 personas, hasta completar 5 turnos. Para tal efecto se realizó un cuadrante de horario y paso por cada lugar. Incluso un IES de la localidad de Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba), se incorporó como 6º grupo, para sumergirse en el pasado de los siglos XVI-XVII.

Como complemento de esta actividad, también en abril se convocó el *Concurso “Vivir y Sentir el Patrimonio: hazte un selfie en Marchena”*. El alumnado debía

participar vía twitter, realizándose un selfie en los que apareciera en un segundo plano alguno de los edificios históricos, monumentos, plato gastronómico o lugar de interés de la localidad de Marchena.

CONCLUSIONES

Las distintas actividades que desarrollaron buscaron la implicación del alumnado y de gran parte de los compañeros/as del Claustro. Las primeras ideas surgieron en junio de 2017 y fueron asentándose en los meses de julio y agosto, de tal forma que fue un éxito que, en el Claustro de inicios de septiembre de 2017, ya se tuvieran una serie de ideas relativamente claras.

Los Coordinadores de los programas *Vivir y Sentir el Patrimonio* e INNICIA-Cultura Emprendedora, intervinieron en el mismo, esbozando que Diego López de Arenas iba a ser el eje que iba a vertebrar ambos proyectos y que iba a permitir puntos de encuentro en el trabajo de distintas Áreas (Artística, Socio-Lingüística, Científico-Técnica).

Investigar, conocer y trabajar sobre la persona que daba nombre a nuestro Centro, además daba un plus de motivación. Todas las actuaciones desarrolladas a lo largo del año tuvieron una gran repercusión en los medios de comunicación de una localidad, que estuvo muy atenta a lo que iba “surgiendo” del Arenas.

Las redes sociales (blog, webs, Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram...), sirvieron para difundir todo lo realizado, y que el profesorado, el alumnado y las familias, supieran casi “en tiempo real” qué íbamos haciendo en nuestro centro.

El programa *Vivir y Sentir el Patrimonio* contribuyó a darle contenido a las dos Semanas temáticas ya citadas (de la Ciencia, y Artes-Humanidades). Sirvió para poner en práctica nuevas metodologías de enseñar y aprender de una forma diferente a la convencional: acercarse a lo local, a lo cotidiano, a nuestro entorno. La figura de Diego López de Arenas también “impregnó” las Jornadas y Concurso Jovemprende, en su décima edición.

Incluso repetimos experiencia el 6 de junio de 2018, nuestro grupo de Cicerones y de Teatro, fue invitado a la *Feria del Emprendimiento* que se celebró en los bajos del Marqués del Contadero (Sevilla), junto al río Guadalquivir, que mejor escenario que el Arenal de Sevilla, “puerto y puerta de Indias” para volver a “revivir” la Edad Moderna. *Vid. Imagen 12.*

Después de un año de trabajo sin duda hemos estado cerca de alcanzar uno de los objetivos principales del programa educativo: favorecer el disfrute, conocimiento y comprensión de los valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos y técnicos de los bienes culturales. Su gran objetivo es lograr que

el alumnado sienta como suyo el Patrimonio (material, inmaterial y musical), como un referente para conocer su identidad y así explicar quiénes y cómo somos; entender el por qué hemos llegado a ser así y cómo nos relacionamos con los demás. Debe ser inseparable el binomio Patrimonio y Personas: que lo conozcan, que lo vivan y lo sientan como suyo. Así podrán valorar lo que han heredado del pasado, se concienciarán en conservarlo en su presente y transmitirlo de cara al futuro.

Marchena es heterogénea desde el punto de vista patrimonial. Aunque de entrada parezca que sólo cuenta con el monumental y material, tiene una gran potencialidad en otros tipos de patrimonio (inmaterial, musical...). Muestra de ellos son sus festividades, su gastronomía, sus modos de vida, etc.



En mayo de 2018, el Presidente de la Asociación para la Defensa del Patrimonio de Marchena - ACUPAMAR, solicitó entrevistarse con la Vicedirección de nuestro centro y con el Coordinador del Programa *Vivir y Sentir el Patrimonio*. Dicha Asociación organiza unas Jornadas cada septiembre-octubre de cada año y debido a la repercusión que tuvo la recreación teatralizada de "*La época de Diego López de Arenas (1576-1640)*", gracias a la Televisión local, se acordó volverla a realizar el 20 de octubre de ese mismo año, para que los habitantes de Marchena, puedan disfrutar de dicha actividad.

Sin embargo, por motivos climatológicos fue imposible realizarla a lo largo del citado mes de octubre. Incluso ha habido interés desde la Concejalía de Turismo para que hubiera alguna representación más, pero ha sido materialmente imposible.

El alumnado fue uno de los grandes protagonistas de las distintas actividades y actuaciones del programa, unas veces como "creador y emisor" y otras veces como "receptor" de las mismas. La implicación del profesorado, sin duda es de agradecer, realizando una gran labor de trabajo cooperativo y transversal para llevar a cabo todas sus actuaciones en busca de un resultado lo más fructífero posible del mismo.

Esperamos en años venideros volver a poner en marcha la "fábrica de ideas" y seguir desarrollando actividades creativas, dinámicas, interactivas y originales. Marchena como recurso didáctico da para mucho, sigue siendo una localidad poco conocida en la provincia de Sevilla y fuera de ella, de ahí uno de sus apelativos más poéticos: la "*Bella desconocida*".

ANEXOS

	
<p>nº 01.- Portada de la obra de Diego López de Arenas: Breve compendio de la carpintería de lo blanco y Tratado de Alarifes, Sevilla 1633. Fuente: http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/</p>	<p>nº 02.- Efigie de Diego López de Arenas. Fuente: Breve compendio de la carpintería de lo blanco y Tratado de Alarifes, Sevilla 1633.</p>

	
<p>nº 03.- Pasos previos a la preparación del azulejo de Diego López de Arenas. Coordinación: Fidel Rodríguez del Moral y Ana Márquez</p>	<p>nº 04.- Mural en azulejo de Diego López de Arenas, elaborado por el alumnado de 4º ESO. Coordinación: Fidel Rodríguez del Moral y Ana Márquez</p>

	
<p>nº 05.- El franciscano Fray Juan Bautista, hijo de nuestro Diego López de Arenas. Lugar: Plaza de San Miguel (Marchena)</p>	<p>nº 06.- Juana Bautista y Diego López de Arenas “el mozo”, a las puertas del antiguo convento de San Agustín (hoy convento de La Merced).</p>

	
<p>nº 07.- En el centro “Juana Bautista”, “Diego López de Arenas” y “Ana Riquelme”, acompañados a izquierda y derecha por Isabel M^a Barredo y Carmen María Galán (Cicerones). Lugar: Plaza del Padre Alvarado (Marchena)</p>	<p>nº 08.- La familia de Diego López de Arenas al completo. Plaza del Padre Alvarado (Marchena).</p>



nº 09.- Arco de la Rosa. Al fondo Francisco Pacheco y su yerno Diego de Silva Velázquez, dado la bienvenida a un grupo de 2º ESO



nº 10.- De izquierda a derecha: “Francisco Pacheco”, Blanca Bonillo (Cicerone) y Diego de Silva y Velázquez. Lugar: Arco de la Rosa



nº 11.- Pilar Utrera (a la izquierda) y a la derecha el profesor Juan Antonio Zambrano en el papel de Miguel de Cervantes Saavedra



nº 12.- Feria del Emprendimiento (Programa INNICIA). Lugar: Bajos del Marqués del Contadero junto al río Guadalquivir, Sevilla 6 de junio de 2018

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albendea Ruz, M. E. (2011). *La Carpintería de lo Blanco de la Casa de Pilatos de Sevilla*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Nuere, E. (1982). Restauración de la carpintería mudéjar siguiendo las reglas de la carpintería dictadas por D. López de Arenas en 1619. *Actas del II Simposio internacional de mudejarismo: Arte. Teruel, 19-21 de noviembre de 1981*, 343-360.
- Pascual, A. (2009): Diego López de Arenas. *Diccionario Biográfico Español, Real Academia de la Historia*, Madrid, Tomo XXX, 303-306.
- Ramos, M. A. (2018). Noticia sobre la ascendencia y familia de Diego López de Arenas. *Archivo hispalense: Revista histórica, literaria y artística*, Tomo 101, 306-308, 437-443.
- Toajas, M. A. (1982). Datos documentales para la biografía de Diego López de Arenas. *Actas del II Simposio internacional de mudejarismo: Arte. Teruel, 19-21 de noviembre de 1981*, 279-283.
- Toajas, M. A. (1987). Carpintería de tradición mudéjar en la arquitectura española: Diego López de Arenas. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Toajas, M. A. (1989). *Diego López de Arenas, carpintero, alarife y tratadista en la Sevilla del siglo XVII*. Sevilla: Diputación Provincial.
- Toajas, M. A. (1994). Aportación a la lexicografía española de arquitectura del Siglo de Oro: vocabulario de carpintería y de alarifes en Diego López de Arenas. *Tiempo y espacio en al arte: homenaje al profesor Antonio Bonet Correa*, Vol. 1, 665-684.
- Toajas, M. A. (2012). El tratado de Diego López de Arenas. González Román, C.M y Arcos Von Haartman, E. (coord.). *La carpintería de armar: técnica y fundamentos histórico-artísticos*, 67-96.

EL ESTUDIO DE LA CORTE Y EL ESTILO DE VIDA CORTESANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

DAVID QUILES ALBERO

(IULCE-Universidad Autónoma de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.48

EL PROBLEMA DE ESTUDIAR EL TIEMPO HISTÓRICO

Hoy en día parece existir en la sociedad española un descontento generalizado en lo tocante a la calidad de la enseñanza. El sinfín de planes educativos y la falta de renovación de las metodologías docentes parecen estar detrás de este malestar.

En nuestra materia, la falta de progresión con respecto a la denominada escuela tradicional ha llevado a que la Historia, frente a la gran cantidad y calidad de investigaciones existentes, siga siendo concebida como una disciplina fija, que no evoluciona. En la era digital, en la que a golpe de teclado puede accederse a cualquier contenido en la red, los adolescentes no ven la utilidad a estudiar una disciplina que, tal y como es entendida por ellos, se basa en memorizar para un examen una serie de conocimientos sobre unas sociedades del pasado – historia enunciativa – cuyas formas de pensar o proceder apenas conocen debido al nivel de abstracción que requiere la ciencia histórica (Prats, 2000, pp. 73-75). Por ello, la tarea del profesor en la sociedad en que vivimos se vuelve extremadamente compleja, ya que el tándem libro-profesor ha dejado de ser la única herramienta disponible, siendo necesario poseer una serie de nuevos recursos para enseñar teniendo presente el medio en el que viven los educandos (Blanchard, 2014, pp. 60-62).

Dicho en otras palabras, cabe ir más allá de la cronología y periodización para fomentar un aprendizaje en el que la Historia sea asimilada como un sistema de conocimientos simples que, una vez consolidados, permiten avanzar hacia el estudio de otros de carácter estructural o metaconceptos (Gagliardi, 1986, pp.

31-32). De este modo, el tiempo histórico pasa a ser así un conjunto de sistemas y subsistemas conceptuales que deben ser analizados desde un enfoque interdisciplinar en la estructuración temporal (Santisteban Fernández, 2007, p. 22).

Más aun, a la hora de buscar la comprensión de los hechos históricos bajo esta metodología en la educación secundaria, nos encontramos con varios problemas de base que el profesor debe tener presentes a la hora de elaborar su plan didáctico.

El primero de ellos sería la variación de los conceptos a lo largo de la Historia, ya que incluso dos sociedades coetáneas pueden presentar profundas diferencias. Ciertamente, a los alumnos les resulta fácil memorizar un concepto, están acostumbrados a hacerlo, pero no tanto aplicarlo o asimilar sus mutaciones teniendo en cuenta factores como tiempo, lugar, etc. (Prats, 2000, p. 89). Por ello, es necesario fomentar la adquisición nuevas competencias que contribuyan a facilitar desde esta óptica transversal la comprensión del pasado.

Seguidamente, cabe buscar una solución a la falta de acuerdo sobre los núcleos conceptuales fundamentales en los contenidos de la educación secundaria; así como ahondar en el establecimiento de una metodología colectiva (Prats, 2002, pp. 82-88). En el caso español, se suma además la falta de un marco común, ante la descentralización de las competencias en educación y la adición de contenidos particulares que profundizan en el devenir histórico de las distintas regiones del país.

En tercer lugar, en consonancia con los planteamientos de Blanco Rebollo, creo que el problema más apremiante de cara a la correcta utilización de este método es la ausencia de una graduación de dificultades en la representación de la temporalidad. Cabe tener presente que no todos los conceptos tienen la misma complejidad para el estudiante, por lo que los planes de estudio deben elaborarse tras haber llevado a cabo una planificación progresiva de los mismos. Algo que no parece tenerse en cuenta ante la gran diversidad de contenidos en los libros de texto de secundaria elaborados por las distintas editoriales (Blanco Rebollo, 2008).

Profundizando en este último punto, parece pues evidente que lo primero que debemos hacer es establecer un modelo de clasificación de estos conceptos. El criterio que utilizaremos para hacerlo será en base a su dificultad, con el objetivo de construir una serie de niveles de progresión entre los distintos cursos de la educación secundaria. Mencionaremos aquí dos propuestas, distintas pero complementarias, elaboradas por Lis Cercadillo y Pablo Torres Bravo que, desde esta perspectiva, se nos plantean muy útiles para el docente.

Cercadillo propone la diferenciación entre conceptos sustantivos, que serían aquellos que versarían sobre el contenido de la Historia, y los que ella denomina

de segundo orden u organizativos, que estarían vinculados al significado de la materia y que requerirían una mayor madurez cognitiva. Sin los primeros es imposible acceder a los segundos, por ello la importancia de fijar unos niveles de progresión adecuados (Cercadillo, 2004, pp. 4-6). Por su parte, el enfoque de Torres Bravo radica en torno a tres tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conceptuales permitirían estructurar y organizar la realidad de una manera simple y eficaz, perteneciendo a este grupo la gran mayoría de los conceptos temporales históricos. Por su parte, los procedimentales serían aquellos desarrollados a través de estrategias cognitivas adquiridas a través del aprendizaje de diversas técnicas mediante un sistema de acciones ordenadas. Finalmente, los conocimientos actitudinales serían aquellos que nos permiten observar el tiempo con mayor profundidad, así como distinguir entre el tiempo pasado, más lento, y el actual, mucho más volátil (Torres Bravo, 2001, pp. 83-92).

A partir de estas propuestas, el objetivo que debemos perseguir es la correcta adquisición del pensamiento temporal a lo largo de los cuatro años de la educación secundaria obligatoria (Mattozzi, 2002, pp. 9-22). Para ello, resulta fundamental la correcta delimitación de las etapas necesarias de cara a que los alumnos sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico (Boisvert, 2004). Tarea sumamente ardua, ya que la construcción del tiempo histórico es un proceso más bien lento y, por ello, posiblemente no sean suficientes cuatro años durante esta etapa tan temprana de la vida. Especialmente ejemplificativo es el caso de los metaconceptos o conceptos estructurales, nombre que utilizaremos para referirnos a estos términos de mayor dificultad, que requieren un proceso de maduración a lo largo del tiempo.

A ello, cabe sumar que la Historia es un saber problematizado. En consecuencia, el profesor debe llevar al aula los principales problemas e interrogantes que están planteando los historiadores en ese momento. Esto dinamizaría enormemente las prácticas docentes en las aulas y favorecería un cambio en la ya mencionada percepción que los estudiantes tienen de nuestra disciplina como un conocimiento cerrado que no da margen a nuevas interpretaciones (Vinatier y Le Marec, 2018, 15-27). Del mismo modo, esto nos permitirá, por un lado, erradicar los mitos y la falta de revisión que muchas veces permanecen inalteradamente en los libros de texto, como ocurre por ejemplo con el término España; y, por otro, que los avances en la historiografía lleguen a la población, algo que desgraciadamente sigue sin suceder (Saiz Serrano, 2017, 6-8, 10-11).

Este trabajo no pretende sino hacer reflexionar acerca de esta amplia problemática, apoyándonos en el que desde nuestro punto de vista debe ser uno

de los metaconceptos de la Edad Moderna: el sistema cortesano. Este término ofrece un caso inequívoco de estas conjeturas que hemos reseñado. Un campo que en las últimas décadas ha sido el objeto de múltiples investigaciones desde un punto de vista interdisciplinar y que solo a través de la educación podrá llegar a la sociedad.

UN EJEMPLO DE METACONCEPTO: EL SISTEMA CORTESANO COMO PARADIGMA DE LA EDAD MODERNA

El régimen político español durante la Edad Moderna debe definirse como un sistema cortesano. Cabe matizar que, al hablar de la Corte, no nos referimos únicamente al lugar en que residía el monarca, la familia real y sus más allegados: los denominados cortesanos. Esta fue el paradigma o arquetipo de todas las monarquías europeas desde finales de la Baja Edad Media hasta comienzos del siglo XIX.

Dentro del sistema cortesano encontramos los consejos y tribunales; siendo en definitiva el poder que organizaba y articulaba los diferentes territorios. De este modo, toda actividad que no se dio dentro de la Corte no existió políticamente hablando. Por ende, esta debe ser entendida como un sistema político, una organización de poder con unas características propias totalmente distintas a las del estado liberal decimonónico. Una diferenciación que la historiografía del novecientos, impregnada de un potente halo nacionalista, olvidó y que tampoco se recalcó en los trabajos de los primeros decenios del siglo XX (Martínez Millán, 2009, pp. 4-17).

Así mismo, desde el punto de vista antropológico, fue también un grupo de personas que, dentro de la organización familiar propia de la monarquía, necesitaban del apoyo del príncipe y se encargaban «tanto de sus necesidades espirituales y materiales como de las necesidades impuestas por el honrado decoro y la administración institucional» (Quondam, 2013, pp. 215-216). Paralelamente, tal y como señaló John Adamson, cabe destacar la importancia cultural de la Corte, considerada por este autor como el principal centro cultural y social durante la Edad Moderna (Adamson, 1999, p. 8).

La Casa Real, encargada del servicio regio, funcionaba así como el núcleo integrador de todos estos cortesanos, en semejanza al *pater familiae* que protege a sus hijos (Martínez Millán, 2005, pp. 507-517). De esta forma, debe ser comprendida como el auténtico elemento organizador del mundo cortesano, ya que quienes se encargaban de la servidumbre fueron también los que ocuparon los principales puestos en el aparato gubernativo (Luzzi Traficante, 2016, p. 41).

Este es el marco político y cultural en el que nos movemos. Sin embargo, resta por conocer cómo funcionaba en la práctica. La eficacia de este sistema solo se entiende a través de las relaciones personales, es decir, unas relaciones de poder no institucionales. En consecuencia, no basta con estudiar los diferentes organismos de gobierno, ya que éstos solo se entienden a través de este entramado de grupos clientelares que vieron en las diferentes instituciones la mejor forma de perpetuar su estatus (Reinhard, 1996).

A la hora de hablar de patronazgo y clientelismo dentro de las elites de poder, cabe tener en cuenta que sus redes emanaban desde la corte y llegaban a todas las áreas de dominación de la monarquía. Estas se entienden ante la imposibilidad de una administración centralizada, y la consecuente necesidad de una serie de instancias intermedias que llevaran la voluntad real a los diferentes territorios. El patrón, situado en el círculo más cercano al rey, asistía y protegía a sus clientes a cambio de la fidelidad y el servicio de estos. Por ello, no erramos al referirnos al sistema cortesano como un mundo en el que patrón y cliente constituyeron dos polos creados en torno a unas relaciones de poder recíprocas y dependientes (Medard, 1976, p. 105). Hoy en día, estos mecanismos basados en el favor serían considerado corrupción. No obstante, la noción de oficio público era inexistente en el Antiguo Régimen, y el carácter público no se distinguía con claridad de los intereses privados. Por ello, el sistema de favores que caracterizó las relaciones entre los grupos de poder hispanos se enmarcó perfectamente dentro de las normas de conducta cotidianas, totalmente distintas a las del estado actual (Martínez Millán, 1996-a, p. 97).

Este complejo sistema, que aquí hemos esbozado brevemente, requiere para su comprensión dominar previamente una serie de conocimientos básicos – sustantivos o conceptuales – tales como los principales acontecimientos políticos, culturales o sociales de la Edad Moderna. Por ello, la insistencia que aquí hemos hecho en la planificación del aprendizaje de las nociones más simples de cara a la correcta asimilación posterior de estos metaconceptos de mayor dificultad. Así como del desarrollo de una serie de competencias intrínsecas para lograrlo.

Igualmente, en este proceso debe tenerse en cuenta que un mismo hecho histórico puede ser entendido de forma distinta no solo por los actores de su tiempo, sino también por los historiadores que han disertado sobre él. Esto resulta fundamental de cara al correcto aprendizaje de la Historia, con el claro objetivo de conseguir que el alumno avance hacia la formación de una correcta visión de la misma.

PROPUESTA DIDÁCTICA: ¿CÓMO DEBEN ESTUDIARSE LA EDAD MODERNA Y EL SISTEMA CORTESANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA?

Una vez que hemos delimitado los problemas, llega el momento de avanzar en la puesta en marcha de metodologías docentes que nos permitan solventarlos. Evidentemente, esto requiere un periodo de experimentación, con el objetivo de comprobar la validez de nuestra propuesta. Por ello, solo a través de los años podremos dilucidar la eficacia de la misma.

Antes de nada, conviene plantearse qué competencias o habilidades queremos fomentar en nuestros estudiantes. El currículo básico para la educación secundaria someramente estipula que, en las asignaturas de Geografía e Historia, se debe

«favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad» (Real Decreto 1105/2014, 2015, p. 297).

Teniendo todo esto en cuenta, si entendemos que las competencias deben ser transferibles a otros ámbitos de la vida, la planificación que realice del docente resultará clave para su éxito (Sánchez Huete, 2008, pp. 158-161). También lo será conseguir sacar al alumno de la zona de confort en que se halla, que en Historia se limita a recibir la información, memorizarla, “vomitarla” en un examen y olvidarla. Proceso para el cual muchos docentes no se encuentran preparados ante la escasa formación – antiguo CAP y actual máster de formación del profesorado – que se oferta en nuestro país (De la Herran, Paredes, Moral Santaella y Muñoz, 2012, pp.125-144).

Pasando ya a la propuesta didáctica, en primer lugar, como ya hemos señalado, conviene llevar a cabo una estructuración de los contenidos clave de la Historia. Además, lo conveniente sería no abordarlos únicamente una vez a lo largo de toda la educación secundaria, en vista de que estos puedan ser ampliados. Por esta razón, debemos abordar un plan de acción que de una forma consensuada permita avanzar en las líneas que nos hemos fijado.

La división más lógica sería reservar los denominados conceptos sustantivos o más sencillos para el primer ciclo – 1º y 2º de la ESO – reservando al segundo aquellos conceptos organizativos o procedimentales, que aquí hemos denominado metaconceptos, con miras a desarrollarlos una vez el contenido adquirido de la materia sea más significativo. De esta forma procuraríamos ir más allá de los estándares de aprendizaje fijados en el currículo básico, en el que parece ser suficiente

con distinguir entre Antiguo Régimen e Ilustración al finalizar el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria (Real Decreto 1105/2014, 2015, p. 301).

No obstante, para lograr que esta práctica docente tenga éxito, debemos buscar la forma de introducir el tema en cuestión a través de la dinamización de nuestro trabajo en el aula, haciéndolo más participativo y con enfoques que puedan despertar el interés del alumnado. De acuerdo con lo expuesto por Ferrán Grau Verge, consideramos que, para que este tipo de propuestas didácticas tengan éxito, debemos emplear informaciones procedentes de diversas fuentes, fomentar la acción cooperativa y dar una autonomía cada vez mayor al alumno. Criterios fundamentales para una correcta adquisición de competencias esenciales como la comparación, interpretación, o deconstrucción de los hechos históricos (Grau Verge, 2015, p. 61).

Si conseguimos enseñar a los alumnos de educación secundaria a aplicar estas competencias al conocimiento de la Corte, esto les permitirá ser capaces de derivarlas a otros sistemas políticos a lo largo de la Historia, tal como las Repúblicas renacentistas italianas, ámbito de investigación en el que actualmente me encuentro trabajando, siendo capaces de evaluar las similitudes y diferencias entre las distintas formas de organización a lo largo de la Historia, sean o no coetáneas (Quiles Albero, 2018, pp. 728-730).

En cuanto al sistema cortesano existen una gran cantidad de formas de dinamizar su estudio en las aulas más allá de la siempre necesaria formación teórica previa. En este escrito nos referiremos a dos de estas prácticas que consideramos verdaderamente ilustrativas: una más vinculada con el funcionamiento de la Corte, que como hemos comentado se explica a través de unas relaciones personales de patronazgo, y otra que trata sobre la corrupción a lo largo de la Edad Moderna.

Para conocer el funcionamiento del mundo cortesano hemos ideado una actividad relativa al juego para ascender en el mismo propuesto por Alonso de Barrios en su obra *Filosofía Cortesana moralizadora* (De Barrios, 1587). Dicho autor, parte con el objetivo de facilitar una guía o doctrina para aquellos que deseaban avanzar en el entorno cortesano. El tablero de la Corte – muy similar al del conocido juego de la oca – se conformaría por 63 casillas, cada una de las cuales tendría como finalidad hacer reflexionar al jugador en su deambular por este sistema político (Martínez Millán, 1996-b, 461-482; Collar de Cáceres, 2009, pp. 81-104).

Esta actividad permitirá al alumno familiarizarse con el lenguaje político de los siglos XVI-XVIII, facilitándole enormemente la comprensión del sistema político propio de las monarquías europeas durante la Edad Moderna.

Una vez analizados todos los factores influyentes en el mar de la corte, cabe ir más allá, para ver hasta que punto estas prácticas políticas han podido influir

en la conformación de la sociedad actual. Para ello, facilitaremos a los alumnos una serie de lecturas acerca del alcance de la corrupción en el Antiguo Régimen – puesto que es uno de los conceptos más les puede interesar – y les pediremos que, así mismo, las comparen con noticias en la prensa relativas a los casos de corrupción en la actualidad.

Todo ello con el fin de que comprendan las redes clientelares, que como hemos señalado caracterizaron las formas de hacer política de las principales monarquías europeas, tal y como eran concebidas durante la Edad Moderna. Ciertamente, existía la corrupción, por ejemplo, entre aquellos encargados de la recaudación de impuestos que sustraían una parte de lo percibido a la corona. Pero las relaciones de patronazgo y clientelismo no pueden ser consideradas prácticas corruptas ya que, tal y como hemos apuntado anteriormente, la noción de oficio público no existía en este periodo. En consecuencia, el rey era libre de conceder gracias y mercedes – entre las cuales destacaban los cargos políticos – a quienes él considerase oportuno.

Un empuje importante para este tipo de estudios sobre la Corte llegó con la obra de Norbert Elias, de la que perfectamente se podría extraer una lectura para los estudiantes. Este autor planteó una ruptura con la visión nacionalista de la historia, reivindicando la vuelta a la forma de pensar de los hombres de los siglos XVI-XVIII. Su tesis se basó en la desvinculación de la concepción que tenemos de algunos fenómenos históricos con su implicación en la política de nuestros días, tal y como sucede con el mencionado ejemplo de la corrupción (Elias, 1993, pp. 43-45).

Con este objetivo se han planteado las actividades presentes, puesto que desarrollar una eficiente capacidad de abstracción resulta fundamental a la hora de llegar a comprender la Historia.

A modo de conclusión, simplemente me gustaría añadir que el presente trabajo solamente supone una iniciación en mi investigación acerca de cómo debemos enseñar nuestra ciencia en todos los estadios de la educación pública española. La educación secundaria es fundamental para evitar que, tal y como desgraciadamente he podido comprobar en mi labor como docente, los alumnos sigan llegando a la universidad sin unos conocimientos y competencias fundamentales que no hacen sino atestiguar las deficiencias de nuestro sistema educativo.

Por ello, debemos apostar por nuevas metodologías docentes que requerirán un mayor esfuerzo del profesorado, pero que deberán asegurar que el alumno experimenta un proceso de maduración respecto a sus conocimientos. Y que, así mismo, la Historia llega a la sociedad española como lo que verdaderamente es, una ciencia viva y alimentada por las innumerables investigaciones de los historiadores de nuestro tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, J. (ed.) (1999). *The Princely Courts of Europe, 1500-1750*. Londres: Weidenfeld & Nicolson.
- Blanchard, M. (coord.) (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas*. Madrid: Narcea.
- Blanco Rebollo, A. (2008). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cercadillo, L. (2004). *Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia*. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación (3), pp. 3-14.
- Collar de Cáceres, F. (2009). El tablero italiano de la Filosofía cortesana de Alonso de Barros, 1588; la carrera de un hombre de corte. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* (21), pp. 81-104.
- De la Herrán, A., Paredes, J., Moral Santaella, C., Muñoz T. (coord.). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Editorial Universitat.
- Elias, N. (1996). *La sociedad cortesana*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 4 (1), pp. 30-35.
- Grau Verge, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (14), pp. 61-70.
- Le Marec, Y. (2009). Problematicación y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (8), pp. 3-12.
- Luzzi Traficante, M. (2016). *La transformación de la Monarquía en el siglo XVIII. Corte y casas reales de Felipe V*. Madrid: Polifemo.
- Martínez Millán, J. (1996-a). Las investigaciones sobre patronazgo y clientelismo en la administración, *Studia Historica, Historia Moderna* (15), pp. 83-106.
- Martínez Millán, J. (1996-b). Filosofía Cortesana de Alonso de Barrios, 1587. En P. Fernández Albaladejo, V. Pinto Crespo y J. Martínez Millán (coord.). *Política, religión e inquisición en la España moderna: homenaje a Joaquín Pérez Villanueva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 461-482.
- Martínez Millán, J. (2005). La función integradora de la Casa Real. En J. Martínez Millán y S. Fernández Conti, *La Monarquía de Felipe II: la Casa del Rey* (1). Madrid: Fundación Mapfre, pp. 507-517.

- Martínez Millán, J. (2009). La sustitución del sistema cortesano por el estado nacional en las investigaciones históricas. *Libros de la Corte* (1), pp. 4-17.
- Matozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti. En E. Perillo (Ed.). *La storia. Istituzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali negli studenti*. Nápoles: Tecnodid, pp. 9-22.
- Medard, J.F. (1976). Le rapport de clientèle du phénomène social a l'analyse politique. *Revue Française de science politique* (26), pp. 103-131.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría didáctica de las Ciencias Sociales* (5), pp. 71-98.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (1), pp. 81-89.
- Quiles Albero, D. (2018). Las relaciones hispano-venecianas durante la segunda mitad del s. XVII: ¿dos sistemas políticos opuestos?. En M.A. Pérez Samper y J.L. Beltrán Moya (eds.). *Nuevas perspectivas de investigación en Historia Moderna: Economía, Sociedad, Política y Cultura en el Mundo Hispánico*. Madrid: FEHM, pp. 720-730.
- Quondam, A. (2013). *El discurso cortesano*. Madrid: Polifemo.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Reinhard, W. (1996). *Les élites du pouvoir et la construction de l'Etat en Europe*. París: Presses Universitaires de France.
- Saiz Serrano, J. (2017). Libros de texto de Historia en Educación Secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (16), pp. 3-14.
- Sánchez Huete, J.C. (2008). *Compendio de didáctica general*. Alcalá: Editorial CCS.
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación obre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (6), pp. 19-29.
- Torres Bravo, P.A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico: historia, Kairós y Cronos: una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Vinatier, I., Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle?. *Phronesis*, 2 (7), pp. 15-27.

3

**LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN
EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

“VIVIR COMO UN CANÓNIGO”. ESTEREOTIPOS Y REALIDADES DE LOS COMPONENTES DE UNA ÉLITE SOCIAL Y ECONÓMICA DEL ANTIGUO RÉGIMEN

SANTOS JAIME VALOR

(Universidad de Castilla-La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.49

INTRODUCCIÓN

El poder que se concentró en torno a las catedrales durante la Edad Moderna conllevó que los componentes de los organismos encargados de administrar económica y espiritualmente dichos templos constituyeran una auténtica élite. Nos estamos refiriendo a los cabildos catedralicios y, en particular, a sus miembros más representativos, los canónigos, ya que fueron los máximos responsables de las decisiones que se tomaban en las reuniones capitulares, en las cuales solo ellos tenían voz y voto.

Si bien es cierto que existió una enorme casuística que alumbró realidades muy diversas, es posible afirmar que se dieron una serie de características comunes que van más allá del hecho de pertenecer a unas mismas instituciones y que posibilitan el tratamiento del clero capitular de manera conjunta.

Con la realización del trabajo presentado pretendemos analizar un estereotipo en particular que actualmente sigue presente en el imaginario colectivo a través de varios términos y expresiones. Concretamente aquel que subyace en la expresión que titula nuestro escrito: “Vivir como un canónigo”.

En base a este objetivo, la comunicación se encuentra estructurada en tres partes. En primer lugar, se introduce el concepto de *estereotipo* haciendo hincapié en aquellos elementos de los que depende su creación y posterior arraigo. La segunda parte consiste en un resumen de la evolución histórica de los cabildos catedralicios y la de sus integrantes. Por último, se analizan aquellos comportamientos que sirvieron

de acicate al significado inherente al estereotipo, para después ponerlo en relación con el caso de la Sede Primada en la Edad Moderna.

LOS ESTEREOTIPOS EN LA HISTORIA Y EN LA EDUCACIÓN

Los estereotipos son imágenes o ideas comúnmente aceptadas por parte de un grupo/sociedad acerca de las características de otro grupo/sociedad. Su objetivo es siempre la generalización, tienen un carácter inmutable y para su generación y aceptación es necesario un periodo de tiempo en el que se hayan ido generando y asentando una serie de entelequias mentales. Dichas formulaciones tienen su origen en la percepción y por lo tanto la existencia de discursos o experiencias que se opongan al significado presentado en ellos es determinante para que estos tengan éxito (Gestoso, 2002).

Cuando un tópico se materializa en una frase, expresión o refrán y consigue pervivir el paso del tiempo resulta de gran interés para la Historia Social, pues nos encontramos con una concepción generalizada. Una representación cultural pretérita que posibilita el estudio de los paradigmas mentales de las sociedades donde estuvieron presentes.

En relación con el tema sobre el que se propone ahondar en el congreso, no es baladí recordar que existe la necesidad de trasladar el estudio de los estereotipos al ámbito educativo, evaluando especialmente la presencia de tópicos en el saber histórico del alumnado de enseñanzas medias y superiores. Así lo consideramos debido a que estas son las etapas en las que es posible una didáctica de la Historia de mayor calado y aquellas en las que existe el peligro de que se reproduzca un conocimiento sesgado, estereotipado y basado en la generalización. En este sentido, existen varios trabajos académicos que constatan su presencia a estos niveles (Grupo Valladolid, 1994) (Rivero Gracia, 2009) (Navarro Espinach, 2011) (García Pujades, 2013) (Mugueta Moreno, 2016).

Para comprender mejor esta realidad convendría destacar la división tripartita realizada M. Carretero (2007) sobre las formas de estructurar la narración histórica (la *historia académica*, la *escolar* y la *cotidiana*), así como las dinámicas que se establecen entre ellas.

El mencionado autor define como *historia académica* aquella que se produce por los cauces científicos, oponiéndose en su naturaleza a la *historia cotidiana*. Esta última no sigue ninguna metodología ni control, por lo que supone un campo abonado para los mitos y tópicos. Por su parte, la *historia escolar* se situaría en una zona donde confluyen ambas, lo que posibilita la presencia de estereotipos en el alumnado (Carretero, 2007).

Además, es necesario destacar que tanto la naturaleza de la ciencia histórica en sí misma como las limitaciones presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje impiden el estudio pormenorizado de toda la casuística que compone un tema determinado, siendo recurrente el uso de la generalización.

En el caso que nos ocupa, “Vivir como un canónigo” es una expresión que todavía se utiliza para denominar una existencia ociosa y opulenta. No en vano, la segunda voz de la palabra *canonjía* recogida en la vigésimo tercera edición del diccionario de la Real Academia Española de la Lengua permite su uso coloquial para referirse a un “empleo de poco trabajo y bastante provecho.” (Real Academia Española, 2019).

De todas maneras, son rasgos que se alejan profundamente de la disposición primigenia de estos organismos. Con toda probabilidad, su origen se situaría en los procesos de secularización que experimentaron las instituciones capitulares, desarrollándose con prolijidad a partir de los siglos XII-XIII y alcanzando su mayor expresión en la Edad Moderna.

LOS CABILDOS CATEDRALICIOS. DE LA VIDA EN COMÚN HACIA LA SECULARIZACIÓN

El origen de los cabildos catedralicios es situado en las antiguas comunidades de religiosos, llamadas *presbyterium*, que fueron apareciendo alrededor de los obispos a imitación de la vida que llevó Cristo con su apostolado y con el objetivo de auxiliarlos en sus funciones. De la misma manera, sus componentes presentaban algunos rasgos propios del monacato que estaban en consonancia con lo expresado en la narración del Pentecostés en los Hechos de los Apóstoles. La principal diferencia entre ambos ámbitos consistió en que el clero catedralicio sí que mantuvo una relación directa con los seglares (Carretero Santamaría, 2000, p. 758).

En este sentido, la llegada de San Agustín de Hipona a su cátedra supuso un importante impulso en la dirección monástica, pues con él se instaura un modelo de vida reglamentado en la catedral llamado *monasterium clericorum* (Carretero Santamaría, 2000, pp. 757-760).

En la Hispania visigoda se puede constatar la presencia de la vida comunitaria en el clero catedral mediante lo dispuesto en el Concilio IV de Toledo, la *Regla communis* de San Fructuoso y algunos textos de San Isidoro de Sevilla. Al mismo tiempo, todo ello servirá de sustrato para la actividad de Crodegango de Metz en Francia para retomar el rigor de la *vita apostólica* (Carretero Santamaría, 2000, pp. 760-763).

Sin embargo, habrá que esperar hasta comienzos del siglo IX para encontrar una verdadera diferenciación entre monjes y canónigos. Concretamente vendrá dada por la división realizada entre *vita canonica* y *vita monastica* que conocemos por la *Institutio canonicorum* del Concilio de Aquisgrán en el 816 (Jedin, 1970, p. 515).

A raíz de ello, aunque ambos grupos practicaban una vida en común en lo referente a la residencia y el refectorio, los canónigos comienzan a distinguirse de los monjes por su mejor vestido, por la posibilidad de poder vivir en habitaciones individuales y por el derecho a la propiedad privada (Jedin, 1970, p. 515). Esta última diferenciación, además de distanciarse de lo que había estipulado San Agustín, marcaba el inicio de una definitiva secularización.

Otro de los aspectos que influyeron en este proceso fue que también desde del siglo IX los patrimonios episcopales comenzaron a dividirse, otorgando el obispo una cantidad determinada a estos grupos de religiosos con el fin de asegurar su mantenimiento. Dichas propiedades las administrarían con independencia del prelado y serán el germen de las llamadas mesas capitulares.

Ya en el siglo X, en Europa se irá constatando la desaparición de la vida en común, lo cual propició la percepción individual de parte del dinero destinado a satisfacer aquellos gastos que ya no se realizaban de forma conjunta, como por ejemplo todo lo relativo a los alimentos. A su vez, esta evolución en la administración económica determinaría el número de prebendas canónicas de las que se compondría un cabildo (Jedin, 1970, p. 423).

Con el Sínodo de Letrán de 1059 se realiza una revisión de la reglamentación, probablemente con el objetivo de eliminar comportamientos inadmisibles y prácticas relacionadas con el nicolaísmo y la simonía, lo que conllevó la creación de normas de carácter más rigorista que se expandieron por Europa de la mano de la reforma cluniacense (Carretero Santamaría, 2000, p. 778-785).

Este hecho se observa a la perfección en la elección del prelado de la catedral de Toledo tras la reconquista de la ciudad por Alfonso VI. En este caso, es designado Bernardo de Sédillac, abad del monasterio cluniacense de Sahagún, siendo en adelante cuando se comience a constatar la existencia de un grupo de eclesiásticos en rededor de la dignidad arzobispal, probablemente originarios de monasterios de la misma orden que Bernardo y elegidos personalmente por él (Lop Otín, 2003, pp. 69-72).

En cuanto a los reinos hispanos durante la alta Edad Media, la reinstauración de los templos se produjo con el avance de la Reconquista. Este hecho propició la recuperación de la organización episcopal hispanogoda, directamente o de forma matizada por lo dispuesto en Aquisgrán. En cualquier caso, se confirma la presen-

cia de grupos de religiosos asistentes a las funciones del prelado, quienes llevarían una vida en común y serían llamados “monjes” en el occidente y “canónigos” en el oriente de la península. La primera vez que se reglamenta con relación a estas comunidades de clérigos es a inicios del siglo XI, en las reformas de las sedes de Girona, Barcelona y Urgel. Complementariamente, los concilios de Coyanza en el 1055 y de Santiago de Compostela en el 1056 y el 1063 siguen esta estela (García-Gallo, 1951) (Carretero Santamaría, 2000, p. 803).

En paralelo, en el paso del siglo XI al XII se comienza a observar la presencia de la regla de San Agustín en las normas de los cabildos de Navarra, Aragón y Castilla. No obstante, no fue de forma absoluta, sino una visión relajada de la misma, rigiéndose siempre su actividad por estatutos y constituciones (Carrero Santamaría, 2005, p. 177).

En conclusión, la realidad es que las comunidades catedralicias estuvieron ligadas a un movimiento pendular de relajación-rigorismo, lo cual se tradujo en varias revisiones de las normativas capitulares hasta su final secularización (Carretero Santamaría, 2005, p. 178). Finalmente, será en los siglos XII y XIII cuando los cabildos y sus componentes comiencen a definirse con una mayor precisión, ya que terminan por perder todos los rasgos monacales y van alcanzando un alto grado de independencia respecto del prelado.

LA CONCEPCIÓN DEL “CANÓNIGO” EN LA EDAD MODERNA Y EL CASO TOLEDANO

La concepción popular de *canónigo* que corresponde al estereotipo que analizamos estaría ligado a la secularización que alcanzaron la mayoría de los cabildos catedralicios hispanos. No obstante, dado el contexto peninsular de reconquista cristiana, muchas instituciones capitulares de la mitad sur no siguieron este proceso descrito de *cabildo regular* a *cabildo secular*, sino que con la restauración del culto cristiano se establecieron comunidades que ya no mostraban desde su inicio rasgos monásticos.

En el caso de Toledo, tras la elección del prelado cluniacense Bernardo de Sedirac, el término “canónigo” se data en el año 1107 (Fernández Collado, 2007, pp. 12-13). La vida en común se mantuvo hasta el 1138, año en que Raimundo de Sauvetat otorgó una constitución por la que se creaba la mesa capitular, permitiendo también al clero dependiente de la catedral “la propiedad de la casa y edificio” en la que residían con asiduidad (Lop Otín, 2003, pp. 80-81). En el 1174 se implanta el número de canonjías que se mantendrá lo que resta de Edad Media y Moderna, mientras que la configuración casi definitiva de las dignidades

vendrá dada en 1462 (Lop Otín, 2003, pp. 268-269). No obstante, en los informes de visita *ad limina* se siguen advirtiendo algunos cambios a partir del siglo XVI (Fernández Collado, 2015).

Recuperando lo que mencionábamos al principio del trabajo, la construcción de un estereotipo está condicionada por la experiencia del observador, por lo que para comprender la generación del tópico habrá que analizar cómo los canónigos aparecían públicamente. Por otra parte, debido a la limitación del formato, nos hemos visto en la obligación de reducir el significado de la expresión a lo esencial. Aquello que fue indefectible para que el estereotipo tuviera éxito, o sea, a los comportamientos relacionados con la vida ociosa y la opulencia.

“Y es el desconsuelo (difunto de mi alma) que hoy los mas escojen a la Iglesia para vivir ociosos, regalados, poltrones y ricos; y no sin fundamento, para significar un hombre obeso, bien mantenido, y sin cuidados al estudio y otras fatigas, dicen: ¡Tiene una vida como un Canónigo!” (Torres Villarroel, 1743, pp. 120-121).

Así nos traslada Torres Villarroel en la primera mitad del Setecientos el significado que tenía la expresión “vivir como un canónigo”. En cuanto a sus obligaciones, la realidad fue que, más allá de sus comportamientos individuales, durante todo el Antiguo Régimen la locución gozó de cierta vigencia en el plano institucional, ya que los canónigos no tenían demasiadas ocupaciones, ni siquiera la cura de almas, únicamente la asistencia al coro y a la misa (Domínguez Ortiz, 1973, p. 239).

Sin embargo, las disposiciones conciliares que se aprobaron en Trento y en los subsiguientes concilios provinciales nos informan de la voluntad de cambiar esta realidad. La acción conciliar tridentina se tradujo en un mayor rigorismo, no solo en cuestiones de naturaleza teológica, sino en todo lo relacionado con la residencia, el comportamiento y las funciones que se les presuponían al estamento eclesiástico. Por ejemplo, la creación de una nueva tipología de canónjía de oficio, la canónjía lectoral, pretendía ayudar a la función didáctica en el ámbito catedralicio al ser este canónigo el encargado de explicar algunos aspectos de la doctrina como las Escrituras o los sacramentos (Sánchez González, 2000, p. 22).

Respecto a la ociosidad del clero capitular, el concilio provincial de Toledo de 1565 obligaba a que los religiosos realizaran la residencia conforme a lo aprobado en Trento y que aquellos que se ausentaran de las obligaciones “para pasear y hablar por la iglesia” perdieran las distribuciones de ese día (Fernández Collado, 1996, pp. 60-62). Ya en el segundo concilio de 1582 se vuelve a incidir

en la necesidad de que acudan todos los días a sus iglesias, siendo posible señalar emolumentos más altos aquellos en los que hubiera celebraciones especiales (Fernández Collado, 1996, pp. 99-100).

Tal y como se puede advertir, la forma en que se intentó paliar los problemas del clero catedralicio fue buscando una consecuencia económica, por lo que todas estas disposiciones, así como las específicas de cada institución catedralicia, tuvieron su reflejo en la administración contable de los cabildos.

No obstante, aún después de Trento podemos seguir hablando de espaciados periodos de tiempo de recreación o descanso, exactamente de tres meses para los canónigos (Sánchez González, 2000, p. 31). Ello posibilitó que conociéramos varios casos de capitulares que pudieron dedicarse a otras tareas. Por mencionar uno en particular que ha sido tratado con prolijidad, Francisco Pérez Bayer acompañó su pertenencia al cabildo toledano durante los años de 1759 y 1775 con la publicación de algunas obras, consecuencia de su carrera profesional y actividad humanística. Escritos tales como *Catálogo de medallas de oro que en Roma y otras ciudades de Italia y Francia compró [...] para el Real Museo* (1763) o *Historia secreta y Diario de lo sucedido en las conferencias que [...] tuvo en esta ciudad de Toledo [...] con D. Christóval de Medina Conde* (1764) (Mestre Sanchis, 2019).

Otro de los aspectos en los que se apoyó el mantenimiento del estereotipo fue la opulencia con la que se mostraron hacia el exterior. A este respecto, encontramos varios ejemplos sobre el caso toledano que ilustran esta realidad, tanto antes como después de la actividad reformadora del concilio tridentino. En este sentido, el relato por el embajador veneciano Andrés Navagiero en el año de 1525 resulta esclarecedor:

“son muchos y ninguno goza menos de setecientos ducados; tiene la catedral otras rentas y hay muchos capellanes que alcanzan doscientos ducados al año, de modo que los amos de Toledo y de las mujeres, principalmente, son los clérigos, que tiene hermosas casas y gastan y triunfan, dándose la mejor vida del mundo sin que nadie los reprenda” (Navagero, 1983).

Esta imagen del religioso capitular de relajada moral concuerda con la que encontramos parodiada en la obra renacentista *La Lozana andaluza* de Francisco Delicado que trasciende el plano local de la sede de Toledo. En ella el personaje del canónigo es presentado con una dolencia de carácter sexual:

“¡Qué quiere que haga, que ha veinte días que soy estado para cortarme lo mío, tanto me duele cuando orino! Y, según dice el médico, tengo que lamer todo este año, y a la fin creo que me lo cortarán.” (Delicado, 2004, p. 136).

Por otra parte, ya en el siglo XVIII se puede constatar cómo el estereotipo se seguía manteniendo en Toledo, concretamente, en la documentación procesal del Archivo Municipal. En ella se ha encontrado la descripción de un sujeto enriquecido de la ciudad del que se dice que era un “hombre visible en Toledo, se ha vestido grandemente, y ha puesto su casa como un canónigo” (Villaluenga de Gracia, 2018, p. 37).

Además de las causas que propiciaban unos vicios que, en mayor o menor medida, eran susceptibles de afectar a gran parte del alto clero, en el caso del cabildo toledano confluyeron dos realidades que lo motivaron aún más. Por un lado, la percepción de unos emolumentos que, aunque estuvieron sujetos a variables, permanecieron siempre acorde al status predominante que tuvo como Sede Primada. Tanto era así que un canónigo de esta ciudad podía llegar a ganar más incluso que un prelado de una pequeña diócesis (Domínguez Ortiz, 1973, p. 238) (Sánchez González, 2000, 128). Si a eso le sumamos que la mayoría de los capitulares procedía del estamento nobiliario es lógico plantear que estos individuos tendrían una vida muy parecida a la de la nobleza o en su defecto se presentasen extraoficialmente de una forma similar ante la sociedad.

Uno de los aspectos donde queda referenciada esta realidad es en los inventarios *post-mortem*. En ellos son usuales los bienes agrupados bajo los títulos de “Plata” y “Tapicería”, los cuales nos dan buena cuenta de la potencia económica y del lujo que rodeaba su existencia. En Toledo en la centuria del Seiscientos destaca la persona de Antonio Fernández de Portocarrero, cuyos bienes en esos conceptos se tasaron en 40.414 reales para la plata y 32.595 reales en cuanto a los tapices (Sánchez González, 2000, p. 37).

En verdad, la presentación hacia el exterior era esencial. El rango social aparecía acompañado de signos exteriores que tenían por objetivo proyectar una imagen personal de preponderancia (Sánchez González, 1993, p. 142), razón por la que el protocolo fue concebido como indispensable. En la catedral esta faceta dependió del Maestro de Ceremonias, al que recurrían en numerosas ocasiones con la finalidad de dirimir conflictos. Uno de los más importantes se dio durante el siglo XVIII, periodo en el que existió un enfrentamiento entre los canónigos y los racioneros de Toledo por la negativa de estos últimos a hacer la genuflexión en el coro y en la ofrenda¹. Tal fue la relevancia que la pugna llegó incluso a instancias de la Santa Congregación de Ritos en Roma.

Es posible saber de estas desavenencias en el núcleo de la institución debido a que su actividad cotidiana ha quedado reflejada en los volúmenes de Actas

1 Archivo Capitular de Toledo [ACT], *Actas*, vol. 48, f. 339ab.

Capitulares. Gracias a dicha documentación es posible conocer de primera mano los detalles relativos al protocolo, así como el desarrollo de importantes actos públicos. El recibimiento de personas reales en la ciudad, la preparación de celebraciones de diversa índole o la realización de rogativas serían algunos de ellos.

Asimismo, ocupan un importante lugar las relaciones mantenidas a nivel local, con la ciudad o con otros organismos, en las que se demuestra el enorme peso de la institución catedralicia. Un buen ejemplo de ello son los hechos acontecidos en el contexto de la Guerra de Sucesión.

Durante el 1706, el corregidor de Toledo recibió una amenazadora misiva del marqués de las Minas en la que se exigía obediencia por parte de la ciudad. En esos días se dio a conocer la figura de D. Diego de Toledo quien, encabezando a los vecinos y gremios, transmitió la negativa de estos a aceptar a Carlos de Austria como legítimo monarca. Ante esta situación, el Ayuntamiento se puso en contacto con el Cardenal Portocarrero, el cabildo y el Tribunal de la Inquisición para conocer su parecer y así decidir qué decisión tomar (García Fernández, 2013, pp.1129-1135).

CONCLUSIÓN

Concluimos el análisis de los estereotipos y realidades de los canónigos ofreciendo unas consideraciones finales acerca de lo que hemos tratado.

En primer lugar, la presencia de tópicos en distintos niveles educativos supone un problema que la didáctica de la Historia debe afrontar, máxime cuando estos se encuentran presentes en enseñanzas medias y superiores. Esta realidad motiva el estudio de los estereotipos, así como la investigación histórica, ya que es el único modo científico para seguir aportando datos acerca de las distintas realidades de un periodo concreto.

Por otra parte, el análisis de estereotipos resulta de gran interés para comprender los paradigmas mentales de una sociedad. Respecto al caso que nos ocupa, se observa una gran correlación entre el significado contenido y los datos que nos han llegado sobre los canónigos de la Sede Primada en la Edad Moderna. Una existencia que, lejos de plantear una experiencia contraria al significado de la expresión “Vivir como un canónigo”, lo que hizo fue dotarla de cierta vigencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrero Santamaría, E. (2005). La “Vita communis” en las catedrales peninsulares: del registro diplomático a la evidencia arquitectónica. *A igreja e o clero português no contexto Europeu: Colóquio internacional* (págs. 171-192). Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa.

- Carretero Santamaría, E. (2000). "Ecce quam bonum et quam iocundum habitare fratres in unum". Vidas reglar y secular en las catedrales hispanas llegado el siglo XII. *Anuario de Estudios Medievales*, 30(2), 757-805.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Colás Bravo, P., & Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Delicado, F. (2004). *La Lozana andaluza*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Domínguez Ortiz, A. (1973). *Las clases privilegiadas en el Antiguo Régimen*. Madrid: Akal.
- Fernández Collado, Á. (1996). *Concilios toledanos postridentinos: estudio y edición*. Toledo: Diputación Provincial de Toledo.
- Fernández Collado, Á. (2007). *Guía del archivo y biblioteca capitulares de la catedral de Toledo*. Toledo: Instituto Superior de Estudios Teológicos San Ildefonso.
- Fernández Collado, Á. (2015). *Los "informes de visita ad limina" de los Arzobispos de Toledo, 1603-1917*. Toledo: Instituto Superior de Estudios Teológicos San Ildefonso.
- García Fernández, Á. (2013). *Toledo entre austrias y borbones: su aportación al inicio de la Guerra de Sucesión (1690-1706)*, Tesis doctoral leída.
- García Pujades, S. (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: Conceptos e ideas. *Clío, History and History teaching*, 39.
- García-Gallo, A. (1951). *El Concilio de Coyanza: ontribución al estudio del derecho canónico español en la Alta Edad Media*. Madrid: Instituto Nacional de Estudios Jurídicos.
- Gestoso, J. I. (2002). *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*, Tesis doctoral leída, Universidad Complutense de Madrid.
- Grupo Valladolid. (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Jedin, H. (1970). *Manual de Historia de la Iglesia* (Vol. III). Barcelona: Herder.
- Lop Otín, M. (2003). *El Cabildo Catedralicio de Toledo en el siglo XV: aspectos institucionales y sociológicos*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Mestre Sanchis, A. (23 de 04 de 2019). *Francisco Pérez Bayer. Real Academia de la Historia*. Recuperado de: <http://dbe.rah.es/biografias/5338/francisco-perez-bayer>
- Mugueta Moreno, Í. (2016). Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en educación superior. *Contextos educativos (Extraordinario)*, 1, 9-30.
- Navagero, A. (1983). *Viaje por España (1524-1526)*. Madrid.

- Navarro Espinach, G. (2011). Cultura Visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 153-160.
- Real Academia Española. (23 de 04 de 2019). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Actualización 2018*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rivero Gracia, M. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 61-69.
- Sánchez González, R. (1993). Cabildo Catedralicio y Cabildo Municipal en el Toledo moderno. *V Reunión Científica. Asociación Española de Historia Moderna* (págs. 137-146). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Sánchez González, R. (2000). *Iglesia y sociedad en la Castilla Moderna: el Cabildo catedralicio de la Sede Primada (siglo XVIII)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Torres Villarroel, D. (1743). *Sueños morales*. Salamanca.
- Villaluenga de Gracia, S. (2018). *Administración y gestión contable de un patrimonio eclesiástico en el siglo XVI: el Cabildo catedralicio de Toledo*. Castellón: Sar Alejandría Ediciones.

RECURSOS DIDÁCTICOS CON PIEZAS DEL MUSEO DE AMÉRICA QUE ACERCAN A LA ESO OTRAS REALIDADES DE ÉPOCA MODERNA

GEMMA M^a MUÑOZ GARCÍA Y ESTHER JIMÉNEZ PABLO

(Universidad Complutense de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.50

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es fruto del Proyecto *Innova-Docencia*: “La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir recursos interculturales desde los Museos de Madrid” (2018-2019, nº de ref.: 108), que desarrollamos un equipo de profesoras de las Unidades Docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación – CFP de la UCM. El objetivo principal es ofrecer nuevos recursos didácticos a nuestros estudiantes, en este caso del Máster de Profesorado de ESO y Bachillerato, para facilitarles la aplicación de un enfoque intercultural en el aula en asignaturas de Ciencias Sociales. Y para ello, nos basaremos en el análisis didáctico de piezas del Museo de América (Madrid) que nos permitan reflexionar sobre el contexto de otras culturas en la Edad Moderna.

LA PROBLEMÁTICA I: LA NECESIDAD DE EDUCAR EN DIVERSIDAD CULTURAL A LOS/AS PROFESORES DE LA ESO

El paso del graduado/a en Historia a profesor/a de Secundaria exige realizar el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria según el Real Decreto 56/2005. Ciertamente, los conocimientos específicos de Historia que aporta el grado resultan insuficientes para ser docente de un colegio o instituto, pues hay que saber adecuar los conocimientos a los diferentes niveles cognitivos, conseguir un aprendizaje significativo, fomentar la motivación, trabajar las competencias, elaborar nuevos recursos, cambiar a menudo de método, etc. En definitiva, ser

docente de manera integral nos exige una metodología didáctica (el saber hacer) que permita transformar nuestros conocimientos de Historia en aprendizaje significativo para el alumnado de Secundaria. Se trata de una preparación que debe ser forzosamente aprendida de forma exprés en los dos años que dura el Máster de Formación. Y en este tiempo limitado, se observan fuertes carencias que se convierten en inseguridades el día que, por primera vez, los/as docentes se enfrentan al aula de la ESO. Una de ellas, es su falta de competencia en educación intercultural que hace que el contexto escolar le resulte más complejo cuando se encuentra ante un alumnado que, lejos de ser monocultural, es multicultural (Jordán, 2004, pp. 11-41). Teniendo en cuenta, según los datos del Ministerio de Educación para España, que el número de alumnos extranjeros matriculados en la ESO en centros públicos (curso 2017-2018) es de 125.799¹, y en concreto, en la Comunidad de Madrid, la cifra es de 18.512², parece que es muy probable que tengamos alumnos foráneos y que el número vaya en aumento año tras año. Eso no significa que los/as estudiantes quieran dar a conocer sus culturas o se sientan de otra cultura. A veces, los rasgos físicos (como por ejemplo los ojos rasgados característicos de personas orientales) nos llevan a pensar que son de otra cultura, cuando en realidad son hijos de migrantes, ya nacionalizados, y lo más seguro es que sientan como suya la cultura del país de acogida. En definitiva, no se trata de abordar en clase el folklore o las costumbres identitarias de cada grupo presente en el aula de Secundaria, sino de que el docente fomente el aprendizaje de otras culturas, y que haga reflexionar a su alumnado acerca de la brecha social que crean los prejuicios culturales, y que, en el peor de los casos, pueden derivar en actitudes xenófobas (Carbonell, 2000, pp. 90-94).

De igual manera, fomentar la educación intercultural en el aula de la ESO va más allá de permitir matricular a estudiantes extranjeros en el Centro y de traspasar las fronteras de aprender el español como lengua vehicular para su integración (Jiménez Gámez, 2004, pp. 128-159). Educar en la diversidad cultural es crear una convivencia en el aula, un clima de confort, que permita el aprendizaje de otras culturas entre los propios estudiantes, y en este sentido, los museos de colecciones etnográficas se convierten en grandes aliados, pues nos permiten desarrollar dinámicas y recursos para tratar estas cuestiones.

1 Consultado el 17/02/2019: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2017-2018DA/Comunidad/Extran//10/&file=Extran1.px&type=pcaxis>

2 <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2017-2018DA/Comunidad/Extran//10/&file=Extran1.px&type=pcaxis>

El resultado de trabajar con recursos que implican a otras culturas es despertar la curiosidad y el interés de los/as estudiantes en la cultura del compañero/a, y más allá, en sociedad, interesarnos por la cultura del “otro” que puede ser nuestro/a vecino, vendedor, o colega de trabajo (Alemany; Jiménez; Sánchez, 2012, p.14). Buscar una mejora de la convivencia en el aula va de la mano de tratar de fomentar la educación en valores cívicos y democráticos. Y en esto, en la educación para una mejora de la ciudadanía, la Historia tiene mucho que ofrecer pues es una asignatura de la ESO que incluye el contacto entre culturas pasadas, cobrando especial relevancia la Historia Moderna, que es justo el momento en el que la sociedad europea – por medio de la expansión de sus distintas monarquías- toma contacto con América y Asia a través de comerciantes, misioneros y exploradores, entre otros.

LA PROBLEMÁTICA II: EL CURRÍCULO Y LOS LIBROS DE TEXTO FRENTE A OTRAS CULTURAS

Por el momento, el currículo de Secundaria en Ciencias Sociales no ayuda demasiado a trabajar la diversidad cultural, ya que no contempla trabajar los intereses de las minorías presentes en un aula de la ESO (García, García, Moreno, 2012, p. 24). El hecho de que en el desarrollo del currículo de la LOMCE³ en la Comunidad de Madrid sólo se trate la “interculturalidad” como una competencia integrada dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, cierra puertas a su transversalidad en asignaturas de Ciencias Sociales que implican un acercamiento al contacto entre distintas culturas, como por ejemplo la Historia, la Historia del Arte o la Geografía. Resulta contradictorio que, según la LOMCE, en los objetivos de la etapa, se busque “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”, pero que en el temario de Historia se pase “de puntillas” por otras culturas de la Edad Moderna como los incas, mayas y aztecas sin aclarar que existía una inmensa variedad de pueblos amerindios además de estos tres grupos generales. Asimismo, en el currículo prima la mirada eurocéntrica centrada en la política de los Reyes Católicos y en el proceso de conquista y colonización (3º ESO), sin interés en conocer la diversidad cultural de América.

Si entre las competencias del currículo que deben fomentar los docentes en Secundaria están las sociales, cívicas, y el conocimiento de las expresiones cul-

3 Decreto 48/2015 de 14 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, consultado el 8/02/2019 en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.

turales, pero no hay cabida al conocimiento de otras culturas, resulta muy difícil y trabajoso fomentar la diversidad cultural y la educación en valores. Por otra parte, en los estándares de aprendizaje evaluables asociados a los contenidos del descubrimiento de América en el Decreto 48/2015, se menciona “entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias (...)”. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América”, (p. 57). Consideramos que desde el punto de vista didáctico esta idea de choque cultural, de encuentros y desencuentros entre sociedades tan distintas en el espacio, ofrecen un rico referente desde el que trabajar la diferencia, y promover la reflexión y el pensamiento crítico.

Tampoco los libros de texto en el campo de la Historia ayudan a trabajar la diversidad cultural. Baste de ejemplo el caso de la llegada de Colón a América, que tiene un lugar privilegiado en los manuales de 3º de la ESO dado que su “descubrimiento” constituye un hito que marca el inicio de una nueva época, sin embargo, la información descrita sigue acompañada de las repetidas imágenes iconográficas de los/las nativos semidesnudos, que subsistían en un sistema socioeconómico que es descrito con claras reminiscencias al Neolítico, ocultando hacer una mínima referencia a la diversidad socio-económica que presentaba el continente americano en 1492.

Dado que el currículo y los manuales no tienen un buen tratamiento de la diversidad cultural, es preciso buscar nuevas estrategias como la elaboración de recursos con perspectiva histórico-artística, que permitan una aproximación a los cambios y pervivencias culturales apreciables en fuentes primarias como son las piezas de museo. Para ello tomamos como fundamentación teórica la didáctica del objeto y la educación patrimonial. De esta forma trabajamos dos dimensiones: contenidos disciplinares en torno a las culturas de América en época moderna, por un lado, y la educación en valores, por otro. Dentro de esta última distinguiremos dos aspectos: la diversidad cultural y el valor del patrimonio cultural.

LA METODOLOGÍA: LA PIEZA Y SU MÉTODO DE ANÁLISIS DIDÁCTICO

Atendiendo a las fases propias del proyecto *Innova-Docencia*, trabajamos la localización de las piezas, fotografiado y documentación, análisis, utilidad didáctica y potencialidades para alumnos del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato. Para ello tomamos el modelo de Santacana y Llonch (2012) para aproximar al alumnado al aprendizaje del objeto, en el que se pone de manifiesto una identificación formal de la pieza, análisis morfológico, funcional,

técnico, económico, sociológico, estético-artístico e histórico-cultural (pp. 60-62). Se parte de una premisa básica: interrogar al detalle el objeto buscando contestar por grupos a una serie de preguntas clave como ¿de cuántas partes se compone esta pieza?, ¿de qué materiales se compone?, ¿cómo es su decoración? ¿para qué podría servir?, ¿es de carácter simbólico? ¿a qué nos recuerda? ¿a qué tipo de sistema socio-económico pertenece? Obviamente, cuando nuestro alumnado sea docente tendrá que adaptar la dificultad de las preguntas a los distintos niveles cognitivos de la ESO.

A esa idea de utilización del patrimonio como fuente primaria para el conocimiento de la Historia, vinculamos la de promover el proceso de análisis e interpretación de los datos para describir e interpretar el funcionamiento y organización social, además de posibilitar la identificación de aspectos culturales, aplicar categorías temporales, contrastar datos, etc. (Cambil, 2017). Esto va a permitir en el alumnado del Máster el enriquecimiento de su vocabulario y expresión, facultándole para desarrollar la capacidad de mirar el arte intentando formular preguntas, abriendo por tanto su mente a la observación de objetos con los que en principio no está familiarizado y asentando las bases del pensamiento analítico, asociativo y crítico, a fin de adquirir habilidades que inspiren su acción docente en el futuro.

Sería fundamental que todo docente de Secundaria programase una visita al Museo de América antes de realizar esta propuesta didáctica, para que su alumnado por grupos –si trabajamos la diversidad cultural el trabajo colaborativo es casi obligado– eligieran una pieza que les llamase la atención. De manera que, previamente, la hayan podido observar a simple vista, rodearla, fotografiarla, tomar notas, e incluso, a veces la visita les permitirá contextualizarla culturalmente junto a otras piezas de un mismo lote, fijándose en todos los detalles y características de los objetos de manera individual y grupal.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA: DOS RECURSOS CON OBJETOS DEL MUSEO DE AMÉRICA

La llegada de los españoles al continente americano muestra desde el inicio de la *conquista* un considerable interés por atesorar objetos de las culturas con las que se encontraban. Así, los primeros objetos de los que se tiene constancia fueron los enviados por Hernán Cortés como regalo a Carlos V, que formaron parte de los tesoros de la corona hispana, si bien buena parte de ellos se dispersaron posteriormente por Europa. Estos primeros objetos y los siguientes envíos realizados a España durante los ss. XVI y XVII, incluían piezas que Moctezuma regaló a Cortés y que sirvieron para mostrar al monarca la riqueza y variedad cultural de

los distintos pueblos (Cabello, 2001). A través de cronistas como Bernal Díaz del Castillo sabemos que se trataba de piezas de oro y plata, joyas y objetos de adorno (Cabello, 1998), suscitando un especial interés para los españoles los tocados y objetos realizados en arte plumario. Junto a estos envíos, se incluyó una colección peruana que contenía vestidos y adornos propios del Inca, que seguramente debió remitir el propio Pizarro (Cabello, 2001).

Con todo, una buena parte de los objetos traídos de América llegaron posteriormente en el s. XVIII en el contexto de la Ilustración. Ésta, en su afán en la búsqueda de un conocimiento científico, impulsó numerosas expediciones a América como las de Juan Pérez (1774), Hezeta y Bodega y Quadra (1775), Arteaga (1779), o la famosa expedición Malaspina (1789) (Sánchez, 2012). Sirvió también a este fin el patrocinio de excavaciones arqueológicas en América, como por ejemplo la realizada por Martínez Compañón, obispo de Trujillo. En este caso, se recuperaron y documentaron con grabados algunas piezas cuya identificación se ha podido constatar entre las piezas del Museo de América (Muñoz, 2015).

A través del *Proyecto Innova-Docencia* hemos querido dotar de significancia esos objetos testigos del encuentro entre dos mundos, que nos permiten acercarnos a la realidad cultural de los pueblos amerindios en el contexto del contacto. Para este estudio, nos hemos interesado en piezas de una cultura cuyo grado de desarrollo sociopolítico llegó a ser uno de los más evolucionados de la América precolombina; la cultura Inca. Los objetos seleccionados son dos. Una vasija característica del área andina y un tejido típico de la cultura Inca. Ambas piezas, del Museo de América, representan formas de expresión identitaria que nos permiten conocer rasgos sociales como el mundo simbólico, artístico, económico, social y cultural.



Pieza 1. Vasija silbadora Chimú-Inca (1400-1532 d.C.). Museo de América.

Registro: 10990

1. *Descripción de la pieza:* Nos encontramos ante un recipiente cerámico de diseño complejo empleado en un contexto ritual. Está formado por dos cuerpos globulares unidos por uno de sus laterales, y con dos personajes modelados, uno sobre cada cuerpo globular. Estos personajes están unidos a su vez por una de sus manos, mientras que cada uno de ellos apoya la otra mano en su costado.

La decoración en la parte globular es policroma y representa motivos geométricos, líneas y puntos pintados, en colores rojizos, tierra y negros; mientras que las dos figuras, modeladas, representan probablemente a dos hombres que llevan túnica larga hasta los pies, con una especie de cinturón con diseños geométricos. Las cabezas de ambas figuras reciben una mayor atención por parte del artista, incluyendo pintura o decoración corporal, narigueras, los ojos pintados dotando de gran expresión al rostro, y llevando cada una un gorro o casco en la zona de vertido y de silbato. Se asocia esta representación a danzas rituales. Esta pieza es además una pequeña flauta globular de tipo silbato, reflejo de las coreografías y danzas ceremoniales andinas prehispánicas, en las que dos o más individuos tomados de las manos, mantenían los brazos cerca del cuerpo elevando los antebrazos (Gudemos, 2015).

2. *Localización:* La pieza pertenece al contexto cultural chimú-inca, y el catálogo de normalización documental del Museo de América, *domus*, establece su datación entre 1470-1533⁴, próximo a la fecha del contacto. Su contexto de producción permite abrir al alumnado una puerta para conocer la cultura Inca, y la influencia que en ella ejerció la cultura Chimú.

3. *Funcionalidad:* El objeto tiene una doble función evidente. Por una parte, la de servir como recipiente contenedor de líquido, y en segundo lugar la de objeto silbador para producir música en un contexto ritual. Pero, además, estas vasijas silbadoras servían como ajuar funerario. Igualmente podemos atribuir una intencionalidad estética, al responder a una serie de rasgos tipológicos característicos del área, y debido a la decoración y simbolismo del que se dotó a la pieza. Las danzas rituales se han seguido realizando hasta la actualidad en el mundo andino. Actualmente, tienen un sentido identitario y de integración social posiblemente en contexto comunitario (Gudemos, 2015).

4. *Recurso didáctico y utilidad para educar en valores:* Como recurso didáctico, este y el siguiente objeto nos hablan de la existencia de expresiones artísticas alejadas de la idea convencional de las bellas artes propias del mundo occidental. Ello permite trasladar al futuro/a profesor/a de la ESO el debate entre *arte* Vs

4 <http://ceres.mcu.es/pages/Main> Recuperado el 10 de enero de 2019. Información procedente del catálogo de normalización documental, Domus, MECD.

artesanías y/o, artes menores Vs bellas artes. En torno a este, se ha tendido a aportar una visión etnocéntrica y eurocéntrica respecto a lo que debe ser considerado arte, infravalorando la expresión y rasgos culturales del *otro*, de lo *ajeno*, mostrando una visión parcial del conocimiento de la Historia. Por ello nos parece interesante retomar la idea del arte como factor transversal a todos los aspectos de una cultura (Maquet,1999), dentro de la cual el arte indígena se entiende.

Por otra parte, se introduce la importancia de la expresión musical a través de la representación plástica. La música tenía gran importancia en el mundo andino, como atestiguan el elevado número de piezas semejantes a esta en el área. Y la relación de la música con el mundo simbólico viene dada por el tipo de indumentaria y decoración corporal que se representa en las dos figuras modeladas. Abordar el mundo de las creencias y expresiones simbólicas con el alumnado permite llevar al aula el debate sobre la tolerancia y el respeto por otras realidades alejadas a la nuestra.



Pieza 2. Tejido Inca colonial (1532-1600d.C.). Museo de América. Registro: 14636

El tejido es uno de los soportes artísticos más importantes de la América prehispánica, especialmente en el área andina. Esta pieza es de época colonial y responde a criterios iconográficos y técnicos de la cultura Inca (Jiménez, 2004).

Descripción de la pieza: Se trata de un tejido realizado con la técnica de tapiz entrelazado, y cuyo soporte está constituido por algodón y fibra de camélido. Tiene una forma rectangular y su longitud es 124,50cm X 20,50cm. Representa doscientos veinticuatro figuras geométricas⁵ con forma de cuadrado que se

5 <http://ceres.mcu.es/pages/Main> Recuperado el 10 de enero de 2019. Información procedente del catálogo de normalización documental, Domus, procedente del MECD.

conocen con el nombre de *tocapu*. Aparecen dispuestos en hileras horizontales y verticales y los principales colores utilizados son el rojo, amarillo, azul y blanco.

Localización: La pieza procede de Cuzco, Perú, y su contexto cultural se atribuye al estilo Inca ya de período colonial como adelantábamos. El origen de este tipo de tejidos y su simbología se considera de tradición andina mucho anterior.

Funcionalidad: La producción textil respondía a una necesidad de cubrir el cuerpo, en ocasiones de envolverlo en su camino a otro mundo después de la muerte, formando parte del ajuar funerario del difunto. Pero, además, los tejidos en el mundo andino formaban parte de una política de regalos y donaciones del estado Inca. La funcionalidad de los *tocapus* no ha sido plenamente descifrada, parece que “podrían estar relacionados con la heráldica y con genealogías de las principales familias incas a quienes estaba limitado su uso. Probablemente se emplean como adorno en la parte central de un vestido o manto femenino”⁶. Servirían como elemento distintivo de la indumentaria de mujeres de clase alta, si bien en ocasiones estos símbolos aparecen también asociados a prendas masculinas, especialmente a camisas o *uncus*. Incluso los *tocapus* se vinculan también a la iconografía de algunos tipos de vasos ceremoniales llamados *keros*.

Son por tanto los *tocapus* un sistema de comunicación en sí mismo, cuya disposición y combinación constituía un rasgo distintivo. Su ordenación en el tejido parece ser indicativo de pertenencia a un individuo o grupo, es decir presentan distintas formas de representar la identidad. Otras interpretaciones señalan además un significado de los *tocapus* vinculado a la territorialidad y alianzas (Gentile, 2010).

Recurso didáctico y utilidad para educar en valores: El tejido con representaciones de *tocapus* constituye un recurso didáctico de primer orden. En primer lugar, como sistema de comunicación, ya que el interés para los conquistadores responde a su búsqueda de culturas con algún tipo de escritura. Se añadiría este sistema al ya conocido de *quipús*, que consistía en un entramado de nudos en cuerdas, que indicaban complejos sistemas de contabilidad y almacenamiento, en definitiva, de registro de datos.

A través de este tejido, nos aproximamos a la economía propia del área, donde tienen un lugar relevante los camélidos de diferentes tipos como la alpaca y la vicuña, entre otros. Su domesticación nos muestra el gran aprovechamiento de su carne como alimento, y su lana para la producción de tejidos como producto de abrigo, y da muestra de la capacidad de adaptación del ser humano a diferentes entornos, en este caso, en el de la cordillera andina.

6 <http://ceres.mcu.es/pages/Main> Recuperado el 10 de enero de 2019. Información procedente del catálogo de normalización documental, Domus, procedente del MECED.

Además, esta producción nos habla de una división social y de su capacidad para crear lazos identitarios entre miembros de una familia o grupo, atendiendo a la interpretación de los *tocapus* como símbolo heráldico.

CONCLUSIONES

- Presentar dos ejemplos de análisis didáctico de dos piezas del Museo de América (el tejido Inca colonial y la vasija silbadora Chimú-Inca), atendiendo a su descripción física, localización, funcionalidad social, y a su didáctica y utilidad para educar en valores, ha permitido mostrar otra forma de crear nuevos recursos para trabajar en la ESO.
- Consideramos importante fundamentar cómo la falta de formación en educación intercultural del alumnado del Máster de Profesorado crea cierta desconexión con la diversidad cultural que presentan las aulas de Secundaria.
- Asimismo, se ha justificado teóricamente cómo, en cierta medida, es parte de la misión de las Ciencias Sociales trabajar el interés por otras culturas, y en este caso, la Historia de época Moderna nos ofrece un amplio campo para fomentar valores enfocados hacia la interculturalidad, ya que nos permite reflexionar con los/as alumnos sobre el contacto cultural de europeos con americanos y asiáticos, que son dos de las comunidades más elevadas en cuanto a migración en nuestro país.
- El análisis de los objetos que mostramos, centrados en la didáctica del objeto, que son interrogados por el alumnado, si se aplica en el aula de Secundaria traerá aparejados cuantiosos beneficios, especialmente de carácter reflexivo que fomentan el aprendizaje en valores como la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural. Con todo, sugerimos un paso más, para tratar de conseguir que unos/as estudiantes se interesen por la cultura de otros, y viceversa.
- Es un tipo de recurso docente que, al colocar en el punto de mira a una pieza de colección, vincula a las instituciones culturales, en este caso a los Museos, con el aprendizaje significativo de los/as estudiantes de la ESO.
- Dejamos, por tanto, a libre elección del docente el cómo aplicar en el aula los ejemplos de recursos didácticos que vamos elaborando en el marco del proyecto *Innova-Docencia*, aunque trabajar la diversidad cultural se promueve mejor a través del trabajo colaborativo del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, I., Jiménez, M.A., Sánchez, S. (2012). *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Cabello, P. (2001). La formación de las colecciones americanas en España: evolución de los criterios. *Anales del Museo de América*, nº9, pp. 303-318.
- Cabello, P. (1998). De las antiguas colecciones americanas al actual Museo de América. *Boletín de la ANABAD*, Tomo 44, nº4, pp. 177- 202.
- Cambil, M.E. (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 90-94.
- García, R., García, J.A., Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.
- Gentile, M. (2010). *Tocapu: unidad de sentido en el lenguaje gráfico andino*. Recuperado en <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/tocapu.html> el 8 de marzo.
- Gudemos, M. (2015). *Sonidos rituales. Entre el poder de los dioses y el de los hombres*. MECD: Madrid.
- Jiménez, M.J. (2004). *Téjidos y Mundo textil en los Andes Centrales y Centro-sur a través de la colección del Museo de América de Madrid: períodos prehispánico y colonial*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Jiménez Gámez, R.A. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Jordán, J.A. (2004). "Introducción: La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural", en Jordán Sierra, J. A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado Odina, T., Moreno García, C., Sanz, M., *La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Catarata.
- Maquet, J. (1999). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste Universidad.
- Muñoz, G. (2015). *El arte indígena americano desde los museos españoles. Propuesta de acción didáctica*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Sánchez, E. (2012). Las expediciones españolas del siglo XVIII al Pacífico norte y las colecciones del Museo de América (Madrid). La expedición de Arteaga de 1779, en *Anales del Museo de América*, nº 20, pp. 88-120.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto*. Gijón: Trea.

PROTEGIENDO LAS MURALLAS. LA ADOPCIÓN DEL PATRIMONIO DE ÉPOCA MODERNA DESDE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANTONI BARDAVIO NOVI Y SÒNIA MAÑÉ OROZCO

(Campo de Aprendizaje la Noguera. Departamento de Educación.

Generalidad de Cataluña)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.51

EDUCACIÓN Y PATRIMONIO, DE LA MEMORIA A LA IDENTIDAD

Una descripción de Zaira como es hoy tendría que contener todo el pasado de Zaira. Pero la ciudad no dice su pasado, lo contiene como las líneas de una mano.

Italo Calvino (1971). *Las ciudades invisibles*.

La escuela y el instituto se reconocen como un ámbito privilegiado de producción, reproducción y creación simbólica y material de saberes, valores y prácticas ciudadanas. La función pedagógica es fundamentalmente un acto de comunicación e implica establecer relaciones significativas con el pasado, presente y futuro. La existencia material o simbólica de nuestro entorno es la materia primera para generar preguntas y comprender quienes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos.

Es evidente que todo proyecto educativo requiere un compromiso y un esfuerzo colaborativo, que involucre a todos los integrantes de la comunidad educativa, que permita generar fuertes lazos de solidaridad e identidad; reconocer la existencia de un “nosotros” y de los “otros”, no en términos de diferencia, sino de diversidad, y convivir en la tolerancia y el respeto.

Pensar en nuestra identidad como sociedad es, inevitablemente, pensar los procesos complejos de su construcción, que se van modificando por negación, por ocultación, por privilegios o por modas, y que hacen visibles determinadas

problemáticas identitarias; por eso pensar la cuestión de la identidad en el marco del patrimonio, los símbolos y los rituales que cotidianamente reproducimos, permite conectar el ámbito escolar con la comunidad a la cual se pertenece y de la cual se proviene.

La memoria social, como producto de la construcción humana, a través del tiempo y en diferentes espacios, se resguarda en múltiples lugares que permiten resignificar, recuperar o construir identidades individuales y colectivas.

Así pues, la memoria social presupone la recuperación del pasado que nos involucra. Así pues, recuperar, resguardar, “adoptar un monumento” significa mantener viva y activa la memoria, y hacer visibles estos lugares, hacerlos públicos, difundirlos, permite encontrar posibles respuestas no solo sobre de dónde venimos, sino, fundamentalmente construir el futuro que colectivamente deseamos.

Es de esta manera como el patrimonio histórico se conforma como punto de encuentro del centro educativo y la comunidad dónde éste se encuentra inserido.

EL PROYECTO “LA ESCUELA ADOPTA UN MONUMENTO”, LA GÉNESIS

El año 1994, un programa cultural de ámbito europeo, financiado por la *Pegasus Foundation*, impulsó el proyecto “La escuela adopta un monumento”, en el marco del cual, chicos y chicas de todas las edades procedentes de países de la Unión Europea, realizaron un proyecto escolar, a lo largo de tres cursos académicos, sobre un elemento del patrimonio histórico local. A partir de esa experiencia, el modelo de adopción escolar de monumentos ha estado llevado a la práctica por un amplio número de centros educativos europeos.

En España la primera experiencia desarrollada en el marco del proyecto europeo antes comentado, se desarrolló entre los años 1995 y 1998 en el Instituto Azarquiel de Toledo, que eligió como monumento a adoptar la estación de ferrocarril de la ciudad.

Fuera del ámbito español, la experiencia iniciada a principios de los noventa, adquirió protagonismo en las iniciativas de educación patrimonial llevadas a término por tres instituciones: la Fundación *Napoli Novantanove* en Italia, *English Heritage* en Inglaterra y el Consejo de Europa con las denominadas *Clases europeas de patrimonio*.

EL PROYECTO LA ESCUELA ADOPTA UN MONUMENTO (PEAM) DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA (CDA DE LA NOGUERA) Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (UAB). ORÍGENES Y ACTUALIDADES

Tomando como inspiración estas experiencias previas, el *Laboratori d'Arqueologia i Ensenyament* del *Centre d'Estudis del Patrimoni Arqueològic de la Prehistòria* de la UAB, impulsaron desde el curso escolar 2004/2005 el PEAM en Cataluña. Desde el curso 2006/2007, el CdA de la Noguera¹ coordinó y llevó a la práctica diversos proyectos escolares en escuelas e institutos de todo el territorio catalán.

Se plantearon los siguientes propósitos educativos que guiaron el trabajo del proyecto:

- Valorar el patrimonio en cuanto a expresión del pasado y de la memoria colectiva de los pueblos, cargado de experiencias que se recrean en el presente de cada individuo o comunidad.
- Analizar los hechos que influyeron en el devenir del elemento patrimonial, contextualizándolo en el momento histórico local y global en la que se construyó.
- Reflexionar y hacer visible la existencia del patrimonio de la ciudad o pueblo contribuye a establecer nexos con el pasado y a generar lazos de identidad, sentidos de pertinencia y construir memorias colectivas de participación y compromiso en el ámbito local.
- En este sentido, y en relación a las competencias básicas relativas a la vida en sociedad, desarrollar la capacidad de escoger y tomar decisiones que potencien la participación y el ejercicio activo, responsable y comprometido de los derechos y deberes como ciudadanía.

Desde el curso escolar 2015/2016 hasta nuestros días, el Departamento de Educación de la Generalidad ha incorporado este proyecto, iniciado en Cataluña por el CdA de la Noguera, a su oferta institucional de proyectos dirigidos a centros educativos, bajo el nombre “Apadrinemos nuestro patrimonio”.

1 Los campos de aprendizaje (CdA) son servicios educativos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, de apoyo curricular y de carácter interterritorial que trabajan conjuntamente con los centros educativos. El valor añadido de los campos de aprendizaje es promover el aprendizaje competencial de los alumnos a través de actividades didácticas en entornos naturales, sociales y culturales singulares de Cataluña.

LA INCLUSIÓN CURRICULAR DEL PATRIMONIO, DE LAS DISCIPLINAS AL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

El éxito de un proyecto de educación patrimonial se basa primordialmente en su inclusión curricular, su carácter interdisciplinar y en su capacidad para incorporar diferentes niveles de una etapa educativa. “Convertir una propuesta didáctica en torno a un elemento patrimonial en un anexo del área de medio social en educación primaria, o de ciencias sociales en educación secundaria obligatoria, comporta una parcialización artificial. Un parche difícilmente aprehensible por parte del alumnado y vacío de objetivos educativos significativos” (Mañé y Bardavio, 2017).

La inclusión de proyectos educativos patrimoniales en escuelas e institutos necesita de la complicidad de toda la comunidad educativa y su entorno; no exclusivamente del profesorado, sino de madres y padres, personal no docente, instituciones municipales y asociaciones locales y, por supuesto, del alumnado. Solo en el marco de esta complicidad e implicación es posible el desarrollo de actividades educativas de carácter constructivo.

La didáctica del patrimonio presupone la puesta en marcha de metodologías didácticas basadas en la colaboración y la cooperación, el descubrimiento, la observación, la interpretación, el análisis y divulgación argumentada de resultados. Todo esto en pos del desarrollo de proyectos basados en el carácter social del patrimonio y, por lo tanto cargada de valores basados en la comprensión para la participación crítica y responsable.

EL RECINTO AMURALLADO DE MATARÓ EN ÉPOCA MODERNA

Hasta mediados del siglo XVI, Mataró era una pequeña villa edificada en torno a la iglesia de Santa María. Su importante y progresivo crecimiento económico y demográfico hizo necesaria la construcción de una segunda muralla y la incorporación de nuevos espacios urbanos. Felipe II decidió construir estas segundas murallas de Mataró el año 1569, para proteger la villa y el puerto de los ataques de piratas y corsarios, tal como se había hecho en otras localidades de la costa mediterránea.

A finales del siglo XVI, la zona urbana de la villa estaba toda amurallada. El espacio en su interior ocupaba una superficie de 14 hectáreas, con un perímetro de 1450 metros aproximadamente. Algunos huertos y zonas de cultivo quedaban extramuros, así como un pequeño barrio denominado *Pou d'Avall*.

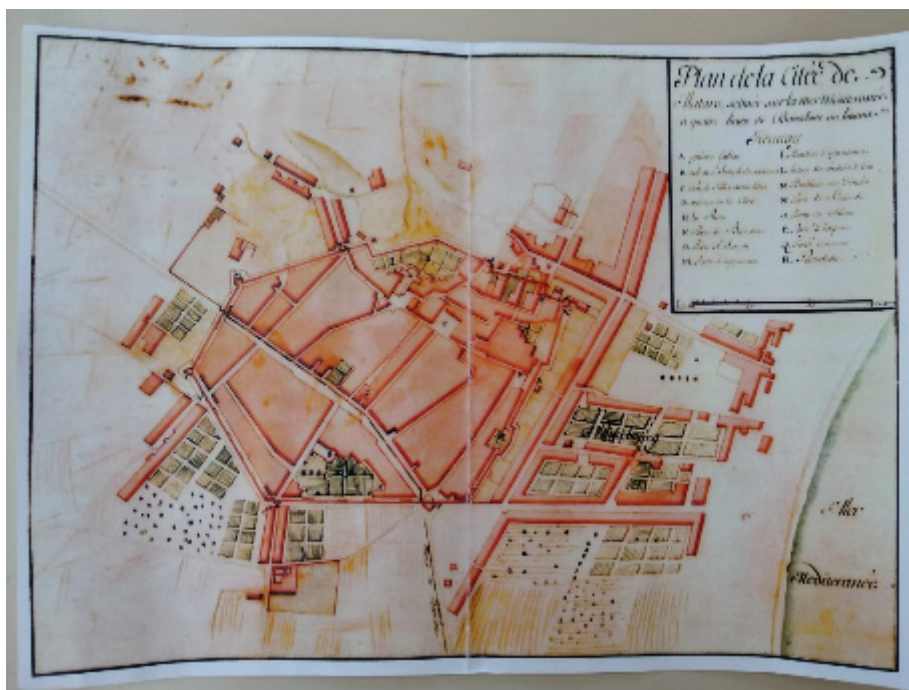


Fig. 1. Plano militar francés, el primero que se conoce de la ciudad, donde se observa el sistema defensivo.

Las calles situados dentro del recinto amurallado forman la parte más antigua de la población, la alineación de casas y calles era irregular, y éstas últimas contaban con poca anchura. Completaban la configuración urbana el monasterio de *Sant Josep*, de frailes carmelitanos, y el edificio del primitivo hospital de Santa Magdalena. Extramuros destacaba la capilla de *Sant Simó*. Del mismo momento son notables las masías con torre de defensa que aún hoy en día se conservan, como la de *can Palauet*.

La decisión de cerrar la ciudad con una muralla, respondía a una doble necesidad; la conveniencia de evitar el contagio con el exterior durante los periodos de expansión de la peste, y defenderse de las frecuentes incursiones de la piratería berberisca, aumentada esta última por el hecho de encontrarse la ciudad construida muy cerca del mar.

El polígono formado por la muralla seguía la siguiente línea: del portal de Barcelona se dirigía hacia la denominada muralla de Títus, que constituye aún hoy en día un lienzo de la original. Por detrás de la pescadería atravesaba la bajada de las

Escaletes hasta llegar, en línea recta, cerca de la calle del Hospital. En este último sector se conserva la planta de una torre destinada a la defensa del cercano barrio de extramuros del *Pou d'Avall*. Seguidamente giraba hacia el norte y atravesaba la actual bajada de las *Espardenyes* hasta llegar a la de *Feliu*. De aquí, pasando por detrás de los huertos de las casas de la calle de la Coma, se dirigía hacia la muralla de los *Genovesos*, girando hacia la prisión. Y después de seguir en dirección sur por las murallas del Tigre y de *Sant Llorenç*, acababa otra vez en el portal de Barcelona.



Fig. 2. Tramo de la muralla de can Xammar. Se observa una de las torres.



Fig. 3. Tramo recuperado de la muralla de los Genoveses.

El trazo de esta muralla puede seguirse hoy día en algunos lugares, existiendo todavía parte de los muros originales. En otros sectores se encuentra totalmente derruida o desfigurada por la urbanización posterior.

LA PROPUESTA EN EL INSTITUTO ALEXANDRE SATORRAS, A DIEZ AÑOS VISTA

De la Muralla Moderna de Mataró se conocen algunos tramos, algunos más escondidos, otros más visibles. Pero para el conjunto de la ciudadanía, la Muralla del siglo XVI ha estado durante tiempo una gran desconocida. En esto, seguramente, ha influido también el hecho de la relevancia de los restos de época romana de la antigua Iluro. Existe, sin duda, un conocimiento más generalizado de estos restos patrimoniales que, por otro lado, también han gozado de mayor divulgación, y por lo tanto mayor impacto social, por parte de la administración cultural de la localidad.

Así mismo, en el año 2007 se había publicado un excelente estudio sobre el Mataró de las murallas. El autor del estudio fue Joan Giménez Blasco.

Estas dos coincidencias impulsaron a que aquel curso escolar 2008/2009 el Instituto Alexandre Satorras de Mataró se incorporara al proyecto “La escuela adopta un monumento”. En ese mismo momento se estaban iniciando proyectos en el centro de Aprendizaje-Servicio (APS) en colaboración con el Instituto Municipal de Educación. El proyecto “El Satorras adopta la Muralla de Mataró” recibió una subvención de la *Fundació Jaume Bofill* para actividades de APS.

El profesorado impulsor del proyecto, encabezado por el profesor Pep Illa, aprovechó también el hecho que el curso escolar 2007/2008 era el primero en que se impartían enseñanzas de educación para la ciudadanía. Esta materia pretendía que los jóvenes pudieran formar parte en la sociedad como ciudadanos informados, activos y comprometidos, a partir de la potenciación de la colaboración y el trabajo en equipo, la participación y la valoración de las propias realidades culturales.

Ya incorporados al proyecto de adopción patrimonial, se dedicaron esfuerzos, con 50 alumnas y alumnos de 4º de ESO, a la divulgación y reivindicación de la conservación de la muralla de época moderna. El curso anterior, ese mismo alumnado cuando cursaba 3º de ESO, había realizado una aproximación reflexiva al patrimonio histórico de su ciudad.

Los alumnos profundizaron en el conocimiento de la muralla, consultaron y se familiarizaron con planos y mapas históricos, y prepararon un itinerario con visita guiada dirigida a diferente tipología de público (alumnos de enseñanza primaria, grupos de la tercera edad, asociaciones de mujeres inmigrantes madres de alumnos de centros educativos de la ciudad,...). Con éstas últimas, se produjo un hecho relevante; “en la muralla de *Titus*, hay una parte que normalmente está cerrada, pero aquel día estaba abierta y pudimos admirar un fragmento de muralla que muy pocos ciudadanos conocen. Cuando llegamos a la parte más

vistosa y recién rehabilitada, la *Torre del Pou de la Sínia*, un alumno de origen marroquí se dirigió en árabe a las madres con esta lengua materna. Ellas, emocionadas; y la autoestima del alumno, creciendo” (Illa, 2010). Un caso sin duda, de acercamiento al patrimonio como forjador de identidades compartidas, como herramienta de inclusión.



Fig. 4. Alumnos del instituto presentando las murallas a alumnos de primaria.



Fig. 5. Un alumno, de origen marroquí, explica un tramo de la muralla en árabe a las madres marroquíes.



Fig. 6. Alumnas guiando el itinerario a un grupo de vecinos.



Fig. 7. Charla sobre el contexto histórico de la muralla realizada por alumnado participante en el proyecto.

En palabras del propio Pep Illa, el alumnado aprende a partir de este proyecto:

- Historia Moderna. A partir de las Murallas del siglo XVI
- Urbanismo. Como la nueva ciudad incorpora elementos de la antigua.
- Lenguaje. Redacción y corrección de trípticos, presentaciones, itinerarios, artículos,...
- Ciudadanía. Conocen el patrimonio y ven la necesidad de protegerlo.
- I, sobretodo, se dan cuenta de que su aprendizaje puede ser útil a colectivos diversos de la ciudad.

Pero no finalizó aquí el trabajo en torno a la adopción de las murallas, según indica el propio Pep Illa (2010); “En los sucesivos recorridos a lo largo de la muralla habíamos visto cosas que no nos gustaban: fragmentos de la muralla en mal estado de conservación o con pintadas y suciedad, cables colgando, la necesidad de una mejor señalización e información...Puesto que queríamos que la muralla estuviera mejor cuidada, decidimos poner nuestro granito de arena realizando una acción de limpieza con la supervisión de técnicos del Área de Intervención Arqueológica del Ayuntamiento. (...) Somos ambiciosos y queremos hacer crecer el proyecto. A medida que la vamos conociendo, la muralla nos ofrece más posibilidades de trabajo interdisciplinario. (...) Podemos analizar su estructura, su resistencia, los materiales que la componen, calcular su superficie, volúmenes, costes... Investigaremos sobre los usos alternativos de las murallas: zona de rituales religiosos, aprovechamiento de sus torres como vivienda, o como lugar de paseo y ocio, por ejemplo. Empezamos adoptando la muralla, pero finalmente fue ella quien nos adoptó.”

CONCLUSIONES

Gran parte de aquello que somos no es tanto consecuencia de grandes hechos sino de una historia más “pequeña”, más próxima y colectiva de los trabajos, de las relaciones sociales y creencias de nuestra vida cotidiana. Todo esto define nuestra herencia histórica y nuestra identidad colectiva en el presente.

El patrimonio es una parte del pasado que pervive en el presente, podemos entenderlo, pues, como la visualización actual de la historia. Este patrimonio recoge las huellas de la acción humana en un territorio y depende directamente de nosotros para su supervivencia y conservación. Trabajar desde la acción educativa en escuelas e institutos la percepción e interpretación del pasado común desde el patrimonio, permite aprender tanto del conocimiento como de las emociones hacia el patrimonio común, y esto deviene un objetivo prioritario que permite

aumentar tanto la capacidad de entender este pasado desde el presente – y por lo tanto entender el presente– como el espectro de emociones que generan en las personas estos bienes patrimoniales.

La localidad es el núcleo territorial básico de convivencia, de aprendizaje, de comunicación, de participación, de solidaridad, de tolerancia, de compromiso y de intervención para cambiar y mejorar la sociedad. Es por esto que podemos considerar el patrimonio cercano una parte substancial de la propia identidad. Una correcta relación entre patrimonio y sociedad contribuye, sin duda, a la mejora de la calidad de vida de la población.

Finalmente no podemos olvidar al otro gran beneficiado de este proyecto, que es el propio patrimonio histórico y la investigación que se desarrolla a partir de él.

Y así han quedado demostradas todas estas conclusiones en el proyecto desarrollado a lo largo de estos últimos diez años en el Instituto Alexandre Satorras de Mataró.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardavio A., Gatell C., González P., Jara M.A., Solsona R. (2009). “Teoria i pràctica de l’adopció escolar de monuments. L’experiència de la Universitat Autònoma de Barcelona i el Camp d’Areny de la Noguera” en *Treballs d’Arqueologia* núm.15. Bellaterra: UAB, p.103-121.
- García Espuche A., Guardia M. (1989). *La construcción d’una ciutat: Mataró 1500-1900*. Mataró: Patronat Municipal de Cultura de Mataró/ Ed. Altafulla.
- Giménez J. (2007). *Posant portes a la mar. Muralles i defensa al Mataró dels segles XVI-XIX*. Mataró: Patronat Municipal de Cultura de Mataró.
- Illa J. (2010). “El instituto adopta la muralla de Mataró” en *Aula de Innovación Educativa* núm.195. Barcelona: Ed. Graó, p. 28-32.
- Llovet J. (1961). *La Ciutat de Mataró*. Barcelona: Editorial Barcino.
- Mañé S., Bardavio A. (2017). “Patrimonio y escuela. Apuntes desde la práctica reflexiva” en *III Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: Comunidad de Madrid/ Observatorio de Educación Patrimonial en España, p.113-119.

DEL ACTO A LA IDENTIDAD: LA UTILIDAD DEL ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA EDAD MODERNA

JUAN PEDRO NAVARRO MARTÍNEZ

(Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, América e Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos, Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.52

INTRODUCCIÓN: INTEGRAR LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN NUESTRAS AULAS

“La sexualidad es una parte central de todas las personas a lo largo de toda nuestra vida y que comprende el sexo, la identidad de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. La sexualidad se ve y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales¹”.

Así explica la Organización Mundial de la Salud (OMS) la necesidad de conocerse sexualmente, y crecer en la tolerancia a todos los aspectos propios a la sexualidad. Si bien algunos aspectos íntimamente relacionados con esta temática, como aquellos que atienden a los caracteres biológicos de los sexos o la demografía, están plenamente integrados en nuestros currículos, otros, como la orientación sexual y la identidad de género continúan siendo materia invisible. Nuestros adolescentes crecen sin referentes, sin un espejo donde mirarse, y esto se traduce en una peor adaptación de los jóvenes LGTBⁱ al sistema educativo.

No se sienten cómodos durante las sesiones docentes, no se integran en la vida del centro, y -quizá la gran derrota educativa- no se ven reflejados en el discurso de las materias que cursa. La Historia, la Filosofía, la Ciencia, o la Literatura parecen

1 Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002*, Ginebra: OMS.

ser terrenos totalmente ajenos a esta parte del alumnado. Por supuesto, la falta de conocimiento fomenta la otredad y una mayor intolerancia en el alumnado².

Algo que debería estar superado si atendemos a las diversas leyes educativas autonómicas aprobadas en los últimos 10 años. Si nos centramos en el caso particular de la Región de Murcia, la Ley 8/2016, de 27 de mayo, en su Capítulo IV, Artículo 25, señala un plan integral sobre educación y diversidad LGBTi. Concretamente, en su punto 2, se destaca que:

“Se integrará la educación en valores de igualdad, diversidad y respeto desde la Educación Infantil hasta la enseñanza obligatoria, explicando la diversidad afectivo sexual desde las edades más tempranas, eliminando los estereotipos de “normalidad” basados en la heterosexualidad como la única orientación sexual válida y admitida, haciendo comprensible para todos, las diferencias entre identidad sexual, expresión de género y orientación sexual. Se fomentará la utilización en la escuela de recursos pedagógicos (juguetes, juegos, libros, material audiovisual), que fomenten la igualdad entre todas las personas con independencia de su identidad sexual, orientación sexual y su expresión de género³”.

Este artículo, en diferentes fórmulas, se reproduce en la mayor parte de los Boletines Oficiales de las diferentes Comunidades Autónomas⁴. A la vanguardia de toda legislación regional en materia de igualdad de orientación e identidad sexual, el Anteproyecto de la ley valenciana para la igualdad de las personas LGTBI -aprobada por Les Corts aunque sin aplicar- no solo integra la educación en valores de igualdad, diversidad y respeto en orientaciones e identidades sexuales, sino que además, empodera la Historia LGTBI, con la creación del *L'Espai de la Memòria LGTBI de la Comunitat Valenciana*, un centro de estudio de la Memoria Democrática y la historia de la represión del colectivo, y que

2 Borraz, M. (08/12/2017). *Ser LGTBI y crecer sin espejos: qué pasa cuando lo que eres no sale en televisión*, Madrid: ElDiario.es (Revisado el 26/03/2019, https://www.eldiario.es/sociedad/television-LGTBI-crecer-nadie-parecerte_0_715328613.html)

3 BORM. (2016). Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

(Revisado el 26/03/2019, en BORM nº 125 de 31 de mayo de 2016)

4 BOCM. (2016). Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. (Revisado el 26/03/2019 en BOCM nº. 190, de 10 de agosto de 2016)

tendría como objetivo la difusión de contenidos y materiales para la educación de esta parte del relato histórico para el fomento de la tolerancia y la igualdad.⁵

Sin embargo, ni siquiera esta novedosa ley ha conseguido implementar de forma plena la enseñanza de la Historia de la diversidad sexual en los currículos de la Educación Obligatoria. De hecho, el único país que se ha propuesto integrar estas materias en la Secundaria -y aún no las ha aplicado de manera efectiva- es Escocia. La campaña impulsada por el Colectivo *TIE* (Time for Inclusive Education), que se materializó en un informe de Plan de Mejora sobre la Inclusión Educativa, pretende mejorar el currículo para la excelencia con la implementación de contenidos LGTBI. Nos interesan especialmente los apartados dedicados a la Historia, las cuestiones identitarias, y construcciones culturales en torno a la diversidad sexual. El informe, *LGBTI Inclusive Education Working Group: Report to the Scottish Ministers*, tiene como objetivo final integrar a la comunidad LGTBI de estudiantes, frente a la creciente oleada de violencia homofoba y transfoba⁶.

Los resultados de las reflexiones del Grupo de Trabajo se materializaron en las declaraciones del Vicepresidente del gobierno escocés John Swinney, que anunció en 2018 que su país sería el primero en tener educación inclusiva en cuestiones LGTBI en el currículo⁷. La propuesta escocesa pretende crear competencias específicas para soliviantar la intolerancia de manera transversal, y no solo únicamente a través de asignaturas específicas sobre materias de género y de ciudadanía, como en España ha venido ofertando la *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (LOE) y recientemente, aunque de forma menos explícita, *Valores Éticos y Cívicos* (LOMCE)⁸.

5 BOCV. (2019). Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. (Revisado el 26/03/19 en BOE nº10, de 11 de enero de 2019).

6 Escocia. (2018). *LGBTI Inclusive Education Working Group Report to the Scottish Ministers*, Edimburgo: Gobierno Escocés.

(On-line, revisado el 26/03/2019, en TIE Campaign)

7 Brooks, L. (09/11/2018). *Scotland to embed LGBTI teaching across curriculum*, Edimburgo: The Guardian.

8 La aplicación de unidades didácticas con perspectiva de género y LGTBI en las asignaturas de Historia se debe complementar con la labor esencial de las asignaturas que refuerzan la integridad y los valores de tolerancia, empatía e igualdad. Nos referimos esencialmente a la materia anteriormente citada, pero también a Filosofía e Historia de la Filosofía. Por supuesto, también en las asignaturas de Lengua y Literatura (en todas las lenguas oficiales del Estado y en Segunda Lengua) se puede fomentar esta colaboración a través de lecturas inclusivas.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Desgraciadamente, las propuestas educativas centradas en la Historia de las Diversidad Sexual se adscriben casi en exclusiva a la etapa contemporánea, o ni siquiera se acercan al objeto de estudio histórico. Se debe destacar la propuesta de Stelias, Askatasun Begiradak/Miradas de libertad, que centra sus objetivos en la comprensión de la diversidad afectivo-sexual y el género en el alumnado, aunque se interesa por los cambios legislativos, el reconocimiento jurídico de la diversidad, y muy especialmente, por la Historia de lucha colectiva:

En 2015 ALDARTE y EHGAM presentaron el proyecto “Memoria Ausartak/Miradas Atrevidas...” con el fin de recuperar la historia colectiva reciente de las personas LGTB, donde se ha recogido el testimonio de personas que habiendo vivido los años de su infancia, su adolescencia y su juventud durante el franquismo, consiguieron vivir su sexualidad disidente, en un contextosocial represivo y profundamente homófobo, misógino y sexista. En este proyecto podemos conocer de primera mano testimonios de quienes con su trabajo, esfuerzo y vida protagonizaron las luchas para cambiar ese paradigma represivo por la realidad que hoy vivimos⁹.

Si queremos centrar el objeto de estudio a la época moderna, la carencia de referentes es una de las limitaciones con las que se enfrentará el docente. Las unidades relacionadas con cuestiones de género se centran casi exclusivas a la Historia de las Mujeres, cuestión que relega a un segundo plano –en el mejor de los casos– los aspectos ligados a la diversidad sexual. No obstante los trabajos planteados hasta la fecha, pueden servir de guía para nuestro objetivo. Así, por ejemplo, las unidades didácticas propuestas por Nuria Martínez Jiménez y Elvira Sanjuán Sanjuán en *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*, pretenden reforzar los principios de igualdad y tolerancia en el aula, y en el estudio de las ciencias sociales en general. Aún así, queda mucho para la aplicación real de estos presupuestos¹⁰. Nuestra propuesta específica a la materia en Historia Moderna, se aplicaría a 2ºESO, siempre atendiendo al Curriculum

9 STEILAS. (2015). *Guía para trabajar la diversidad afectivo sexual y de género*, Bilbao: LGT-BIQ TALDEA

10 Martínez Jiménez, N (2016). “Inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia moderna”, en Gómez Carrasco, C.J; García González, F; Miralles Martínez, P. (Coord.). *La edad moderna en educación secundaria propuestas y experiencias de innovación*, Murcia: Editum, pp. 17-26; Sanjuán Sanjuán, E. (2016). “Eso en femenino: material didáctico para la igualdad en ciencias sociales”, en Gómez Carrasco, C.J; García González, F; Miralles Martínez, P. (Coord.). *La edad moderna en educación secundaria propuestas y experiencias de innovación*, Murcia: Editum, pp. 35-46.

Valenciano. Tendría lugar en la 3ª Evaluación. Podríamos centrarla en el Bloque 4 del Curriculum de Geografía e Historia de la Comunitat Valenciana, adscritos a la Historia Política, Social y Cultural en la España Moderna:

BL4.6. Destacar la diversidad cultural generada por las dinámicas históricas de la Edad Media y Moderna en tanto que ha supuesto un enriquecimiento de nuestro patrimonio cultural y plantearse cómo las diferencias culturales dieron lugar también a situaciones de discriminación (persecuciones religiosas, colonización americana, esclavitud) a partir del contraste de testimonios, imágenes y representaciones del pasado¹¹.

La Unidad Didáctica que presentamos a continuación está elaborada para su realización en un grupo de circa 32 alumnas y alumnos. Se propone como la 10ª en el conjunto de unidades de la asignatura de Geografía e Historia, con el título de Diversidad Sexual en la Edad Moderna. Las clases, atendiendo a los criterios establecidos en los horarios del centro, serían de 55 minutos, con un total de 5 sesiones lectivas y una sesión más para aplicar los desfases y para realizar un test de reconocimiento. Si atendemos a los objetivos propuestos y a los *criterios de evaluación* emanados de los mismos, podríamos señalar los siguientes:

1. Conocer las diferentes formas de relaciones afectivo-sexuales y de cuerpos en la Edad Moderna, y comprenderlas en su perspectiva histórica.

Excelente: Conoce las diferentes formas de relaciones afectivo-sexuales y de cuerpos sexuados y las comprende en perspectiva.

Acceptable: Conoce las formas de relaciones afectivo-sexuales y de cuerpos sexuados aunque con actitudes presentistas.

No acceptable: No conoce las formas de relaciones afectivo-sexuales y de cuerpos sexuados.

2. Visualizar las diferentes formas de represión que sufrieron estos individuos y las leyes y organismos que la propiciaron.

Excelente: Visualiza las diferentes formas de represión que sufrieron estos individuos y las leyes y organismos que la propiciaron.

Acceptable: Conoce algunas formas de represión que sufrieron estos individuos y tiene conciencia de la existencia de leyes y organismos propiciadores.

No acceptable: No conoce las formas de represión sexual.

11 Generalitat Valenciana. *Curriculo de Geografia e Historia (LOMCE)*, Comunitat Valenciana. (En línea, revisado el 01/04/2019 <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Geograf%C3%ADa+e+Historia/28356234-127a-4e14-b11e-f2fea807b1be>)

3. Comprender la invisibilidad intencionada (o no) en las relaciones no normativas (materializado en las relaciones epistolares).

Excelente: Comprende la invisibilidad en las relaciones no normativas en todas su formas.

Acceptable: Entiende que existen relaciones no normativas que han sido invisibilizadas pero no las sabe clasificar.

No acceptable: No comprende la invisibilización de estas relaciones no normativas.

4. Entender la existencia de comportamientos de identidad, a través de fuentes primarias.

Excelente: Comprende la existencia de comportamientos de identidad y sabe trabajar las fuentes primarias.

Acceptable: Comprende la existencia de comportamientos de identidad pero no aporta fuentes primarias.

No acceptable: No sabe trabajar las fuentes primarias, ni comprende las diferentes formas de comportamiento de identidad.

5. Desarrollar una capacidad crítica ante el hecho histórico (y otras materias, como Valores éticos), poniendo de manifiesto la invisibilización de colectivos de vulnerabilidad.

Excelente: Desarrolla capacidad crítica frente a los vacíos existentes en el relato histórico oficial.

Acceptable: Desarrolla capacidad crítica ante el hecho histórico, pero no comprende las carencias del relato.

No acceptable: No desarrolla capacidad crítica.

6. En relación con la anterior, comprender y trabajar sobre los valores de tolerancia y diversidad

Excelente: Desarrolla nociones de tolerancia y respeto a la diversidad

Acceptable: Desarrolla nociones de tolerancia. Entiende que exista la diversidad

No Acceptable: No desarrolla nociones de tolerancia ni respeto a la diversidad.

En cuanto a los contenidos, se pretende clasificar en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

1) Conceptuales:

- *Ser diferente en época Moderna:*

- Escribiendo una Historia Inclusiva
- ¿Cuántas orientaciones sexuales existen?
- *La persecución del delito nefando:*
 - Tribunales y leyes que persiguieron.
 - El género y la vestimenta.
- *Otros cuerpos en en la Edad Moderna:*
 - Sobre el Alférez Antonio de Erauso / la Monja Catalina
 - Intersexualidad (el mal llamado Hermafroditismo)
 - La visión de la otredad en la pintura española.
- *Safismo:*
 - Del apelativo a la identidad.
 - Las relaciones epistolares (Cartas de amor).
 - Deseo y amistad y el influjo estamental.
 - La negación de las relaciones.

2) Procedimentales:

- Saber situar la Edad Moderna en el eje cronológico.
- Análisis y crítica de textos relacionados con la unidad.
- Descripción e interpretación de imágenes.
- Uso adecuado del vocabulario.
- Elaboración de resúmenes y esquemas.

3) Actitudinales:

- Trabajo cooperativo y coeducativo.
- Desarrollar valores de tolerancia y aceptación social.
- Entender la existencia de diversas formas de sexualidad en perspectiva histórica.
- Comprender el prejuicio creado contra un colectivo de vulnerabilidad.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia social y cívica (CSC): Comprender el prejuicio social a la diversidad sexual tanto actual como en perspectiva histórica; entender las acciones humanas del pasado mediante el desarrollo de la capacidad empática; desarrollar una opinión personal respecto al tema.

Conciencia y expresiones culturales: Reconocimiento y respeto de la represión ejercida contra los individuos estudiados durante el periodo; Valoración del movimiento

y la filosofía de liberación sexual desarrollado posteriormente; Reconocimiento y respeto de la represión ejercida contra los individuos estudiados durante el periodo.

Competencia para Aprender a Aprender (CPAA): Desarrollar actitud de trabajo autónomo en torno a temas concretos de trabajo; Incentivar un espíritu crítico sobre los contenidos y la información recibida; Aplicar razonamientos lógicos, buscando explicaciones multicausales, Predicción de efectos de los fenómenos social en base a unos precedentes, Organizar, pensar, memorizar y rastrear información mediante técnicas de estudio (Mapas mentales, esquemas...).

Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): Utilizar distintas variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación, Adquirir un vocabulario específico sobre el tema; Coherencia gramatical; Corrección ortográfica.

Competencia digital (CD): Uso de las tecnologías como herramienta de trabajo; Rastreo autónomo de materiales como fuentes primarias en repertorios digitales.

METODOLOGÍA¹²

La metodología empleada será el Aprendizaje Cooperativo. Elegimos este método porque la pretensión de esta Unidad Didáctica no es únicamente la absorción de conocimientos formales, también el fomento del trabajo en equipo y la solidaridad entre compañeros y compañeras.

Frente a la metodología tradicional basada en la Lección Magistral Expositiva, el aprendizaje cooperativo incentiva la motivación intrínseca del alumnado, el desarrollo del espíritu crítico y la mejora de las relaciones interpersonales en el aula, además de la integración de competencias sociales.

En cuanto a los criterios de organización de contenidos, entendemos que no sería la primera actividad de Aprendizaje Cooperativo, si bien los grupos de base pueden ser modificados.

Si atendemos a las *Necesidades Educativas Específicas* (NEE), al crear grupos heterogéneos en los que todos los miembros tienen funciones esenciales, se fomenta la mejora del rendimiento, tanto del alumnado con dificultades para el aprendizaje, como aquellos y aquellas con buenos resultados, ya que mediante la interacción, organizan mejor sus ideas, complementan los conocimientos y se corrigen.

Creemos que puede ser positivo que, siempre en base a los criterios del profesor o profesora guía, los grupos heterogéneos puedan ir rotando, y los componen-

12 Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

tes trabajen con todos los compañeros y compañeras. No obstante, esto supondría hacer una sesión de cohesión.

APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA

INTRODUCCIÓN

La Unidad Didáctica se propone como una herramienta para crear conciencia colectiva sobre la diversidad sexual en perspectiva histórica, y comprender la relevancia que adquiere el prejuicio social y la persecución de algunas minorías sexuales. También se pretende conocer que tribunales y leyes propiciaron esta represión.

1ª SESIÓN

En la primera sesión se constituyen los grupos de trabajo. El/la docente lleva a cabo una introducción al tema, a través de los diferentes materiales que se adjuntas a esta UD. Esencialmente, la sesión se centrará en conocer si el alumnado tiene conciencia de todas las formas de relación afectiva y cuerpos existentes y explicar las diferencias entre la diversidad sexual moderna y contemporánea. Los grupos de trabajo harán una lluvia de ideas a través de los datos aportados por el profesor o profesora, intentando realizar una lista sobre las diferentes formas de diversidad sexual que existieron en la Edad Moderna. En los últimos minutos de la sesión, el/la portavoz de grupo comentará la reflexión final. Esta reflexión será anotada y guardada hasta que se finalice la unidad didáctica.

2ª SESIÓN

La segunda sesión servirá como sesión de transición, en la que el profesor o profesora dedicará la mitad de la clase a desarrollar el contenido expuesto anteriormente. Concretamente nos centraremos en la explicación de la persecución de los hombres que mantenían relaciones con otros hombres, la invisibilización de las mujeres lesbianas y la problemática de las personas *Ti* (transgenero e intersexuales) en perspectiva histórica. La segunda parte de la sesión, siempre bajo la supervisión del docente, se dedica a la elaboración de los mapas mentales y esquemas de trabajo por parte de los grupos.

3ª SESIÓN

A partir de esta sesión, y tomando conciencia de la temática propuesta, los alumnos y alumnas trabajarán de forma autónoma. Se le facilitará al alumnado algunas fuentes primarias, ya transcritas y adaptadas para su fácil comprensión.

Concretamente las fuentes serán:

- La Pragmática de 1497 contra los que Hacen Pecado de Lujuria Contra Natura¹³. El documento de referencia para la persecución de las relaciones entre personas del mismo sexo, y que se mantuvo vigente hasta la redacción del Código Penal de 1842.
- Las cartas de amores de Sor Juana Inés de la Cruz y la Virreina de la Nueva España¹⁴. El compendio epistolar de una de las escritoras más prolíficas de la hispanidad, la novohispana Juana Inés.
- El Diario de Catalina de Erauso, la Monja-Alférez¹⁵. Escrito por puño y letra por Catalina, cuenta las vivencias de este fascinante personaje, que también se hizo llamar Antonio de Erauso, por usar traje masculino y haber vivido bajo los patrones de género masculinos durante toda su vida.
- Los alumnos y alumnas trabajarán los documentos, y los pondrán en relación a los tres temas que se han explicado en la sesión anterior, analizando pormenorizadamente cada una de las problemáticas. Además de las fuentes primarias, se propondrán dos lecturas de fuente secundaria. El primero refiere al blog de la Universidad de Sevilla que además, incluye una bibliografía completa sobre la persecución del pecado nefando para que el alumnado profundice más en la temática propuesta¹⁶. El segundo sería un fragmento corto escogido por el profesor o profesora, del libro de Vázquez García y Cleminson, *Sexo, identidad y hermafroditas en el mundo ibérico, 1500-1800*¹⁷.

En base a esto, los grupos realizarán un breve ensayo sobre uno de los tres temas que se trabajan. Será la segunda ficha del Diario de la Diversidad, un Portafolio que les acompañará en las sesiones siguientes, y que servirá para calificar su trabajo grupal. También se incluirán aquí los diferentes Mapas Mentales y

13 Ramírez, J. (1973). *Libro de las bulas y pragmáticas de los Reyes Católicos (1503)*, Madrid: Ministerio de Cultura, pp. CXLVIII; 1497, 08, 22.

14 De Absaje y Ramírez, J.I. (1999). *Sor Juana Inés, Cartas*, Buenos Aires: ElAleph. (Revisado el 26/03/2019. Disponible en línea en <http://ieec.unsl.edu.ar/librogratis/gratis/cartasjuana.pdf>)

15 De Erauso, C. (1988). *Historia de la Monja Alferez*. Lima: Biblioteca Nacional de Perú. (Revisado el 26/03/2019. Disponible en línea en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-la-monja-alferez/html/ff38d5be-82b1-11df-acc7-002185ce6064_10.html)

16 Blog de la Universidad de Sevilla (Revisado el 26/03/2019, https://personal.us.es/alporu/histsevilla/leyes_sodomia.htm)

17 Cleminson, R. Vázquez García, F. (2018). *Sexo, identidad y hermafroditas en el mundo ibérico, 1500-1800*, Madrid: Cátedra.

esquemas realizados en la sesión 2ª. En el ensayo se tendrá en cuenta no solo el buen uso de las fuentes y el conocimiento de la materia, también el espíritu crítico.

4ª SESIÓN

Esta sesión se realizará en el aula de informática. Al inicio de la clase, el profesor o profesora va a enseñar a los alumnos a utilizar los repertorios de imágenes de diferentes museos públicos nacionales, si bien nos centraremos en el del Museo Nacional del Prado.

Los grupos tendrán que organizarse para complementar la información y para buscar en este repertorio obras de arte que representen realidades diversas. En este sentido, el alumnado contará con el catálogo de la exposición La Mirada del Otro. Escenarios para la diferencia, en el que se organizan distintos itinerarios a través de ejes temáticos similares a los que hemos estudiado en las sesiones anteriores. Escogidas tres obras de arte, centradas en el tema del ensayo que cada grupo ha trabajado, se realiza un breve comentario de texto. Se tendrá en cuenta la capacidad de relación con los textos primarios y secundarios, con el propio ensayo elaborado por los grupos, así como la síntesis.

5ª SESIÓN

Sesión de visionado de la película francesa Rosa y Negro de Gerard Junot (2009), a través de la cual, los alumnos y alumnas podrán observar varias de las problemáticas planteadas. La sinopsis:

En 1577, el modisto Pic Saint Loup viaja a España con la orden de diseñarle un suntuoso traje a Enrique III de Francia para la boda entre su sobrino y la hija de un noble español. Su alegría y peculiar estilo contrastan con la intolerancia de un país ultracatólico que persigue al diferente. Todo se complica cuando el sastre, y sus llamativos ayudantes, llegan a la casa del padre de la novia: el Gran Inquisidor de Sevilla¹⁸.

Tras el visionado, los alumnos y alumnas harán individualmente un breve resumen de la película, que se incluirá en el Portafolio.

6ª SESIÓN

En esta última sesión, se realizará un pequeño test individual con preguntas cortas sobre la materia. El tiempo estimado para el mismo será de 30 minutos.

18 Redacción (2009). Cartelera, ROSA Y NEGRO Sinopsis. 20Minutos. (Revisado el 26/03/2019 en <https://www.20minutos.es/cine/cartelera/pelicula/30695/rosa-y-negro/>)

En el resto de la sesión los alumnos y alumnas pondrán en común si ha cambiado su percepción sobre la diversidad sexual en perspectiva histórica.

Procedimientos de evaluación y recuperación	Valoración
Los grupos tendrán que realizar un Diario de la Diversidad (Portafolios).	40% de la calificación. Calificación grupal.
Intervenciones en clase	10% de la calificación. Calificación individual.
Actividad individual. Referente a la actividad 6	20% de la calificación. Calificación individual.
Comportamiento del alumnado. Basamos esta puntuación en la actitud tolerancia, solidaridad, espíritu de cooperación y respeto.	10% de la calificación. Calificación individual.
Test final, de evaluación individual.	20% de la calificación. Calificación individual.
Recuperación <i>(Para alumnado que no haya podido realizar la actividad o haya suspendido)</i> Realización de un test de recuperación sirviendo material de soporte.	80% de la calificación. Calificación individual. Quedan fuera los porcentuales referentes a comportamiento e intervención en clase.

CONCLUSIONES

Cualquier docente que pretenda integrar el deseo de nuestras legislaciones autonómicas de educar en los valores de diversidad y tolerancia, y además, dar un enfoque no únicamente centrado en la Historia Reciente, se encontrará con diversos problemas. El modelo escocés, del que bebe esta propuesta, integrará materiales de Historia LGTBI en las Unidades Didácticas específicas a la Historia Contemporánea. Si nos resignamos a creer que la Historia de la diversidad sexual es la historia de las victorias colectivas (la conformación de los primeros frentes, las marchas del Orgullo de los años 70, la superación de la crisis del VIH) y no de las derrotas individuales (la persecución de los acusados del delito de Pecado Nefando, la invisibilización de las mujeres que amaban a otras mujeres,

la negación de otras realidades corporales antes del siglo XX) porque nos resultan ajenas o pretéritas, aceptando que la Historia de la Diversidad Sexual empieza con las revueltas de Stonewall, estamos negando una realidad histórica cada vez mejor estudiada.

Hemos observado, en el proceso de elaboración de la propuesta, que los currícula nacionales no solo han invisibilizado al extremo las cuestiones vinculadas a la desigualdad de Género y de la problemática de la diversidad sexual -que si acaso, quedan resueltas en un párrafo en algunos libros de texto- sino que además la propia Edad Moderna es uno de los periodos históricos que menos representación tiene en los planes de estudio, frente a la Historia Contemporánea. No es baladí que propuestas como la de STELIAS, o el proyecto escocés de educación transversal, sean tan interesantes y tan aplicables en el aula. La emergencia de la lucha contra el bullying por razones de orientación sexual e identidad sexual en nuestras aulas, deben poner de manifiesto la necesidad de incluir este tipo de materias en nuestros currícula. Como comentábamos en la introducción, resulta esencial que nuestro alumnado se sienta parte de un discurso académico que históricamente ha negado la diversidad.

Nuestra propuesta, frente a otras, defiende que se debe hacer una genealogía profunda de la diversidad, que no quede encasillada en el siglo XX, para que los y las estudiantes sean plenamente conscientes de todas las barreras que han tenido que superar los colectivos oprimidos para alcanzar los parámetros de libertad y tolerancia que gozamos en la actualidad. Y sobre todo, para que refuercen los principios de preservación de derechos y libertades. Frente a estas necesidades, presentamos un proyecto de fácil aplicación, respaldado por nuestra legislación nacional y autonómica, que respeta los currícula propuestos, y con la predisposición mayoritaria para el conocimiento de una generación de estudiantes, que sin duda -y a pesar de la incomprensión de algunos- merece una educación más tolerante, libre y diversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blog de la Universidad de Sevilla (Revisado el 26/03/2019, https://personal.us.es/alporu/histsevilla/leyes_sodomia.htm)
- BOCM. (2016). Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. (Revisado el 26/03/2019 en BOCM nº. 190, de 10 de agosto de 2016)
- BOCV. (2019). Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. (Revisado el 26/03/19 en BOE nº10, de 11 de enero de 2019).

- BORM. (2016). Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (Revisado el 26/03/2019, en BORM nº 125 de 31 de mayo de 2016)
- Borraz, M. (08/12/2017). *Ser LGTBI y crecer sin espejos: qué pasa cuando lo que eres no sale en televisión*, Madrid: ElDiario.es (Revisado el 26/03/2019, https://www.eldiario.es/sociedad/television-LGTBI-crecer-nadie-parecerte_0_715328613.html)
- Brooks, L. (09/11/2018). *Scotland to embed LGBTI teaching across curriculum*, Edimburgo: The Guardian.
- Cleminson, R. Vázquez García, F. (2018). *Sexo, identidad y hermafroditas en el mundo ibérico, 1500-1800*, Madrid: Cátedra.
- De Absaje y Ramírez, J.I. (1999). Sor Juana Inés, Cartas, Buenos Aires: ElAleph. (Revisado el 26/03/2019. Disponible en línea en <http://ieee.unsl.edu.ar/librosggratis/gratis/cartasjuana.pdf>)
- De Erauso, C. (1988). Historia de la Monja Alferez. Lima: Biblioteca Nacional de Perú. (Revisado el 26/03/2019. Disponible en línea en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-la-monja-alferez/html/ff38d5be-82b1-11df-acc7-002185ce6064_10.html)
- Escocia. (2018). *LGBTI Inclusive Education Working Group Report to the Scottish Ministers*, Edimburgo: Gobierno Escocés. (On-line, revisado el 26/03/2019, en TIE Campaign)
- Generalitat Valenciana. *Curriculo de Geografía e Historia (LOMCE)*, Comunitat Valenciana. (En línea, revisado el 01/04/2019 <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Geograf%C3%ADa+e+Historia/28356234-127a-4e14-b11e-f2fea807b1be>)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Jiménez, N (2016). “Inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia moderna”, en Gómez Carrasco, C.J; García González, F; Miralles Martínez, P. (Coord.). La edad moderna en educación secundaria propuestas y experiencias de innovación, Murcia: Editum, pp. 17-26
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002*, Ginebra: OMS.
- Ramírez, J. (1973). *Libro de las bulas y pragmáticas de los Reyes Católicos (1503)*, Madrid: Ministerio de Cultura, pp. CXLVIII; 1497, 08, 22.

- Sanjuán Sanjuán, E. (2016). “Eso en femenino: material didáctico para la igualdad en ciencias sociales”, en Gómez Carrasco, C.J; García González, F; Miralles Martínez, P. (Coord.). La edad moderna en educación secundaria propuestas y experiencias de innovación, Murcia: Editum, pp. 35-46.
- STEILAS. (2015). Guía para trabajar la diversidad afectivo sexual y de género, Bilbao: LGTBIQTALDEA

DESMONTANDO LA LEYENDA NEGRA

JOSÉ ANDRÉS PRIETO PRIETO

(Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.53

INTRODUCCIÓN

La expresión “Leyenda Negra” fue acuñada por primera vez por Juderías (2017) en el libro con el mismo título; en su introducción la define:

“Por leyenda negra entendemos el ambiente creado por los fantásticos relatos que acerca de nuestro País han visto la luz pública en casi todos los países; las descripciones grotescas que se han hecho siempre del carácter de los españoles como individuos y como colectividad; la negación o, por lo menos, la ignorancia sistemática de cuanto nos es favorable y honroso en las diversas manifestaciones de la cultura y del arte; las acusaciones que en todo tiempo se han lanzado contra España fundándose para ello en hechos exagerados, mal interpretados o falsos en su totalidad y, finalmente, la afirmación contenida en libros al parecer respetables y verídicos y muchas veces reproducida, comentada y ampliada en la prensa extranjera de que nuestra Patria constituye, desde el punto de vista de la tolerancia, de la cultura y del progreso político, una excepción lamentable dentro del grupo de las naciones europeas. En una palabra, entendemos por leyenda negra la leyenda de la España inquisitorial, ignorante, fanática, incapaz de figurar entre los pueblos cultos lo mismo ahora que antes, dispuesta siempre a las represiones violentas; enemiga del progreso y de las innovaciones; o, en otros términos, la leyenda negra que habiendo empezado a difundirse en el siglo XVI, a raíz de la Reforma, no ha dejado de utilizarse en contra nuestra desde entonces y más especialmente en momentos críticos de nuestra vida nacional”.

Si hacemos caso a los principales estudiosos del tema (Pérez, 2009), (Schulze, 2008), (Roca, 2016) estas acusaciones se fraguaron en el siglo XVI cuando la Monarquía Hispánica se convierte en la principal potencia europea y sus principales competidores y enemigos las utilizaron como estrategia propagandística. Aunque la leyenda negra surge en Italia en el siglo XVI, tres potencias europeas, enemigas de la monarquía hispánica en aquella época son las instigadoras: Holanda, Inglaterra y Francia. A partir del siglo XIX nuevos países incorporan la leyenda negra a la hora de hablar de la historia de España, como es el caso de EEUU y alguna de las repúblicas iberoamericanas que nacen de la descomposición del imperio español.

Las obras consideradas indispensables para el origen de la leyenda negra son:
Brevísima relación de la destrucción de las Indias (1551) de Bartolomé de las Casas.

Exposición de algunas mañas de la Santa Inquisición española (1567) de Reginaldo González Montes.

El libro de los mártires (1594) de John Foxe

Apología (1580) de Guillermo de Orange

Relaciones (1594) de Antonio Pérez (bajo el seudónimo de Rafael Peregrino)

Muchos panfletos de protestantes alemanes y flamencos denunciaban en el siglo XVI la pleitesía que rendía el imperio español a la inquisición y tachaban a Felipe II de fanático; Guillermo de Orange en su citada obra, *Apología*, acusaba al duque de Alba de ser el perro de presa de Felipe II y de firmar en su nombre miles de ejecuciones y expolios en Flandes. También denunciaba la crueldad de los ejércitos españoles. Del mismo modo sostenía que el rey español había mandado ejecutar a su propio hijo, Carlos, y a su mujer Isabel de Valois. Por su parte, Antonio Pérez, secretario de Felipe II, escribió otro libelo con ayuda de Isabel I de Inglaterra, *Relaciones*, que encendió por toda Europa un sentimiento antiespañol.

Básicamente, cuatro fueron los mitos que alimentaron dicha leyenda negra:

- La crueldad de los españoles con los indios americanos durante la conquista y con la colonización posterior
- Los horrores y crímenes de estado perpetrados por el tribunal de la inquisición
- La crueldad y maldad y fanatismo de Felipe II, el monarca más grande de la Europa de su tiempo, que lo presentaban como “*el diablo del mediodía*”

- El carácter español: Los españoles son presentados como vagos, fanáticos, intransigentes, vengativos, celosos y beatos. Así describían los viajeros del siglo XVII a los españoles: *“Los españoles son naturalmente pequeños de estatura, de una carnación morena y áspera de sequedad, negros de pelo y barba muy corta. En cuanto al traje, el negro es el color que usan y el terciopelo figurado la tela más ordinaria. No abandonan sus espadas ni para confesarse ni para comulgar. Son orgullosos y presuntuosos. Se encuentran tantos españoles ignorantes, que no creen que haya otras tierras más allá de España. Son reservados, sombríos, soñadores, melancólicos y celosos. Son dados al pecado de la carne”*
- El instrumento fundamental con el que contaron los enemigos de la monarquía hispánica fue la imprenta que a su vez favoreció la transmisión de la propaganda antiespañola. En una sociedad rural y básicamente analfabeta las hojas históricas en forma de grabados propagandísticos jugaron un papel fundamental de la transmisión de la difamación de la principal potencia europea del momento como era la monarquía hispánica de los Austrias. Joris Hoefnagel, Franz Hogenberg, Michael von Aitzing, Enamuel Van Meteren, Matthäus Merian y Theodor de Bry fueron los principales grabadores que actuaron al servicio de la propaganda antiespañola. Felipe II contó con un equipo anti propagandístico: Hieronymus Wiericx, Cristóbal Pantino, Pero Cornejo, aunque no consiguió los resultados de la propaganda antiespañola (Schulze, 2008). Según Schulze (2008) los medios propagandísticos tenían un amplio arsenal de técnicas:
 - La sátira para ridiculizar al oponente.
 - La glorificación para enaltecer a los líderes del movimiento y denostar al enemigo.
 - La difusión de falsos rumores sobre hechos y cualidades de los adversarios.
 - Las repeticiones continuas para lograr que las mentiras y exageraciones se conviertan en realidades.
 - La simplificación de asuntos complejos con el objeto de reducirlos al binomio bueno-malo.
 - La creación de estereotipos, positivos para el bando propio y negativos para lo ajeno.

- Desinformación y el silencio: mientras se imputan todos los males al oponente, se ocultan y callan las deficiencias y los errores del grupo propio.

Lo curioso es que esta leyenda negra ha perdurado, desde que apareció, a mediados del siglo XVI, hasta la actualidad, bien entrado el siglo XXI; buena parte de la historiografía española hasta la segunda mitad del siglo XX llegó a aceptar con resignación este “sambenito”.

Después de publicarse hace ya más de cien años el famoso texto de Julián de Juderías, de una manera u otra hasta la actualidad, donde se denunciaba la presencia de dicha leyenda negra, el mito sigue presente en la mentalidad colectiva de aquellos países que nos la crearon, ignorándose la historiografía actual más rigurosa, tanto española como extranjera, que concluye que España no fue ni mejor ni peor que las demás potencias contemporáneas, incluyendo a aquéllas que se afanaron en calumniarla.



Recientemente están apareciendo noticias que demuestran la presencia de la leyenda negra en los colegios de Holanda, EEUU y Gran Bretaña. El presidente de México exigió disculpas a España por la leyenda negra y el de Filipinas quiere cambiar el nombre al país. El expresidente de EEUU, Barak Obama, llegó a comparar en un discurso la inquisición española con el Estado Islámico

PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica consistirá en desmontar con nuestros alumnos la falsedad o falta de fundamento en estas acusaciones, analizando distintas fuentes primarias, comparando la actuación de España con otros episodios (represiones, guerras de religión, colonizaciones) protagonizados por las demás potencias europeas, especialmente aquellas que crearon dicha leyenda negra.

Para ello elaboraremos una unidad didáctica contextualizada para un grupo de Segundo de Bachillerato de Investigación en el IES “Francisco de Goya” de Molina de Segura en Murcia.

Objetivos

- Que el alumnado sea capaz de consultar e interpretar fuentes primarias
- Desarrollar la capacidad de crear sus propios temarios
- Descubrir que la búsqueda de la verdad y la excelencia debe el eje de todo estudio verdadero
- Desarrollar la curiosidad intelectual
- Potenciar la realización de trabajos de investigación individuales y en grupo, coordinados por el profesor donde los alumnos expongan y argumenten, planteen hipótesis, alcanzando conclusiones
- Facilitar al alumnado el desarrollo de sus aptitudes
- Adquirir una preparación rigurosa sobre las materias, en nuestro caso la Historia
- Desarrollar métodos para el estudio de las Ciencias y las Letras Competencias clave

El aprendizaje por competencias implica adquirir un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos, un conocimiento relativo a las destrezas, es decir un conocimiento procedimental o de saber hacer; y un conocimiento de base actitudinal que implica una adquisición de actitudes y valores. Las competencias clave del currículum que con nuestra unidad didáctica vamos a trabajar son las siguientes:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

CONTENIDOS	Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	Nº EST	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Tema 3: La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial(1474-1700) Los Reyes Católicos y la formación de las Monarquías Autoritarias	1	Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna, identificando las pervivencias medievales y los hechos relevantes que abren el camino a la modernidad.	1.1.	Define el concepto de “unión dinástica” aplicado a Castilla y Aragón en tiempos de los Reyes Católicos y describe las características del nuevo Estado.
			1.2.	Explica las causas y consecuencias de los hechos más relevantes de 1492.
			1.3.	Analiza las relaciones de los Reyes Católicos con Portugal y los objetivos que perseguían.
Carlos I y Felipe II: Política interior y política exterior	2	Explicar la evolución y expansión de la monarquía hispánica durante el siglo XVI, diferenciando los reinados de Carlos I y Felipe II.	2.1.	Compara los imperios territoriales de Carlos I y el de Felipe II, y explicas los diferentes problemas que acarrearón.
			2.2.	Explica la expansión colonial en América y el Pacífico durante el siglo XVI.
			2.3.	Analiza la política respecto a América en el siglo XVI y sus consecuencias para España, Europa y la población americana.
			2.4.	Representa una línea del tiempo desde 1474 hasta 1700, situando en ella los principales acontecimientos históricos.
	3	Explicar las causas y consecuencias de la decadencia de la monarquía hispánica en el siglo XVII,	3.1.	Describe la práctica del valimiento y sus efectos en la crisis de la monarquía.
			3.2.	Explica los principales proyectos de reforma del Conde Duque de Olivares.

METODOLOGÍA

Una de las principales características de la sociedad actual es la rapidez de los cambios que ésta experimenta. En este contexto, la geografía, la historia y las ciencias sociales que son las encargadas de estudiar el devenir en el tiempo y en el espacio adquieren un especial protagonismo. Hasta hace no mucho tiempo, la metodología empleada por los profesores de enseñanza secundaria se basaba casi exclusivamente en el aprendizaje memorístico, donde el rol del profesor era determinante como transmisor de conocimientos y las estrategias expositivas eran la única metodología utilizada en el tratamiento curricular. Por fortuna, actualmente la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza (Prats, 2001). Cada día son más los docentes que abandonan las estrategias expositivas como único método de trabajo donde el profesor de historia era el único protagonista, para trabajar utilizando estrategias de indagación donde el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno (Miralles, 2005).

Los métodos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales deben tener como principal finalidad que el alumno valore los diferentes aspectos de la sociedad en que vive atendiendo a la complejidad de los hechos sociales, debe conocer su entorno, su patrimonio cultural y artístico (Carretero y Limón, 1994) y debe adquirir competencias históricas y formarse en pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Es evidente que para que el alumno pueda adquirir este tipo de conocimientos y actitudes es necesaria la aplicación de una metodología que vaya más allá de la simple recepción pasiva y memorística de contenidos conceptuales. Esto se consigue mediante un aprendizaje significativo y la cooperación (Miralles, Molina, Ortuño, 2011).

Aunque hay cierta concienciación en el profesorado de secundaria y bachillerato, a la hora de trabajar con el pensamiento histórico (Prieto, Gómez, Miralles, 2013), estudios recientes (Sáiz y López-Facal, 2015), (Gómez, Molina y Pagán, 2012), (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), (Gómez, Miralles, Molina, 2015) demuestran la escasa formación que tienen los alumnos de ESO y bachillerato en competencias históricas y pensamiento histórico.

Con *Desmontando la leyenda negra* —título de nuestro trabajo— no pretendemos negar el conjunto de atrocidades que los ejércitos de la Monarquía Hispánica pudieron cometer y cometieron durante la conquista y colonización de América, durante las guerras de religión en Europa, durante la rebelión de los Países Bajos o durante la Guerra de los Treinta Años. Tampoco significa negar la persecución y represión que sufrió la sociedad heterodoxa española por parte de santo oficio

de la inquisición desde que se creó con los Reyes Católicos en el siglo XV hasta su abolición ya bien entrado el siglo XIX. Pero el alumnado sí debe saber que Felipe II actuó en un contexto europeo donde la doctrina dominante en todos los países era el Absolutismo y el monarca español fue un rey absoluto más. Que la conquista de América se realizó en el contexto de las grandes exploraciones del siglo XVI, donde todas las potencias europeas se disputaron la conquista y colonización de territorios en América, Asia y el Pacífico, como ocurriría en el siglo XIX con los territorios de África. Que las persecuciones religiosas –protestantes contra católicos, católicos contra protestantes– fueron terribles en la Europa de los siglos XVI y XVII, no sólo en los territorios de la Monarquía Hispánica. Que los ejércitos europeos estaban formados por mercenarios que cuando no cobraban se daban al pillaje sin respetar ancianos, mujeres y niños. Que en Europa, especialmente en Alemania, en los siglos XVI y XVII se desencadenó una caza de brujas donde murieron miles de mujeres –más de 60.000– quemadas en la hoguera, cifra muy por encima del total de ajusticiados por la inquisición española.

La leyenda negra antiespañola pretendía poner en valor todos los defectos de los españoles sin resaltar ninguna virtud. Con nuestra unidad *Desmontando la leyenda negra* pretendemos poner en valor la aportación hispana a la primera globalización y la gran aportación que supuso el Siglo de Oro a la cultura y arte de Europa y América. También la mezcla de razas en la América colonial.

Desmontando la leyenda negra significa formar a mis alumnos en pensamiento histórico, que aprendan a valorar el uso de las fuentes primarias, a tener perspectiva histórica, que aprendan a pensar el pasado para comprender mejor el presente, a fomentar la empatía y el sentido crítico (Tribó, 2003).

Como materiales nos apoyaremos en fuentes primarias iconográficas; grabados y láminas de la época:

En la primera lámina comparamos dos grabados el primero de Theodor de Bry que se ocupó de denunciar los abusos de los españoles con los indios americanos el segundo de Jacques Callot; este último a través de sus grabados denuncia los desastres de la guerra; los grabados corresponden al siglo XVII, cuando en 1633 el ejército francés de Luis XIII invadió Lorena; en sus grabados denuncia todo tipo de excesos con la población civil. Algunos críticos han comparado estos grabados con los *Desastres de la Guerra* de Goya. Ambos grabados tienen una misma temática.

Lámina 1



Grabado del neerlandés Theodor de Bry (1528-1596)



En la segunda lámina podemos comparar el modo de proceder de la inquisición con el modo de proceder tanto por los católicos como por los luteranos y calvinistas con las mujeres acusadas de brujería

Lamina 2



Aquelarres y hogueras

En esta ilustración, procedente de un manuscrito suizo, se representa a la izquierda la celebración de un aquelarre, y a la derecha una quema de brujas en Badon.



En la lámina tercera aparece, por un lado, la expulsión de los moriscos en 1609 por el rey Felipe III de España y por el otro, las conversiones forzosas de hugo-

notes por parte de Luis XIV de Francia en 1678, conocidas como “dragonadas”; dos ejemplos de intolerancia religiosa

Lámina 3



En la cuarta lámina podemos apreciar el doble saqueo de la ciudad de Malinas; en el primer caso por el ejército español en 1572: la furia española; en el segundo por el ejército inglés en 1580; la furia inglesa.

Lámina 4



En la lámina quinta podemos apreciar dos episodios de las guerras de religión; en el primer grabado podemos apreciar la matanza de hugonotes en Francia en la famosa noche de San Bartolomé mientras que en el segundo aparece el saco

de Amberes por las tropas españolas. Ambas fuentes iconográficas muestran la misma brutalidad en dos escenarios diferentes, aunque figurativamente parecen dos obras inspiradas en un mismo hecho, hasta en las dos aparece un cadáver colgado del mismo balcón.

Lámina 5



CONCLUSIONES

Podemos concluir diciendo que la leyenda negra antiespañola que se forjó en el siglo XVI ha perdurado a lo largo de los siglos hasta llevar a la actualidad, llegando los historiadores españoles a aceptar con resignación esta mentira. La causa fundamental de esa perdurabilidad hay que buscarla en el uso inadecuado de las fuentes primarias. Precisamente con el uso de las fuentes primarias, en este caso fuentes iconográficas nuestros alumnos han realizado un ejercicio de reflexión sobre la gran mentira de esa leyenda negra a la vez que han entrado en contacto con las competencias históricas, el pensamiento crítico y el pensamiento histórico; para aprender historia hemos utilizado las mismas herramientas que suele utilizar el historiador, apartándonos del mero ejercicio memorístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M. y Limón, M. (1994). La transmisión de la ideología en el conocimiento histórico. Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la historia en signos. *Teoría y práctica de la educación*, nº 13.

- Gómez Carrasco, C., Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana en *Revista de Estudios Sociales*, nº 52, 9-14.
- Gómez Carrasco, C., Molina Puche, S. y Pagán Grau, B. (2012). Los manuales de ciencias sociales y la enseñanza de la historia del arte en 2º de ESO, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 27, 68-88.
- Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, V. 6n nº 11, 5- 27.
- Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tiempo y Argumento, Florianópolis*, nº 6, 5-27.
- Juderías, J. (1917). *La Leyenda Negra*. Barcelona, Editorial Araluce.
- Maestro, P. (2000). Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza, *Íber*, nº 25, 109-110.
- Miralles Martínez, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el bachillerato. *Revista historiografía*, nº 2, 158-166.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La importancia de la en la enseñanza de la Historia. GEU.
- Pérez, J. (2009). *La leyenda negra*. Madrid: Gadir.
- Prats, J. Enseñar Historia: (2001). Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Sáiz Serrano, J., López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101.
- Schulze Schneider, I. (2008). La leyenda negra en España. Propaganda en la guerra de Flandes (1566-1584).
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Toronto: Nelson.
- Tribó, G. (2003). *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: ICE.

DIDÁCTICA CRÍTICA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL CINE: LA ‹CULTURA POPULAR› EN LA EDAD MODERNA

GUSTAVO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ*

(Coordinador de Fedicaria - Escuela de Artes de Salamanca)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.54

“Lo que caracteriza al cine no es sólo la manera
en que el hombre se presenta a sí mismo ante
la cámara sino también el modo en que,
con la cámara, representa el mundo que lo rodea”

(Benjamin [1936] 2012: 45).

INTRODUCCIÓN: EL CINE Y LA DIDÁCTICA CRÍTICA COMO METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Dentro de las reflexiones teóricas de autores como Robert A. Rosenstone, se destaca el cine como vehículo para reconstruir el pasado, al mismo tiempo que como fenómeno cultural e histórico en sí mismo. Partiendo de la premisa de que: “hoy en día la principal fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población es el medio audiovisual” (Rosenstone, 1997: 29), los docentes nos enfrentamos a la necesidad de emplear este medio para enseñar. En este caso, enseñar historia. Estamos completamente de acuerdo con este autor cuando recuerda:

“el cine ofrece nuevas posibilidades de representar la historia, posibilidades que podrían ayudar a la narración histórica a retomar el poder que tuvo en la época en que estaba más unida a la imaginación literaria” (Rosenstone, 1997: 40).

* Investigador colaborador del GIR "Historia Cultural y Universidades Alfonso IX" (Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas (IEMYR) de la Universidad de Salamanca); y del Centro de I&D Sobre Direito e Sociedade (CEDIS) de la Universidade Nova de Lisboa. Contribución realizada en el marco del Proyecto de Innovación Docente: "Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos políticos y sociales" (ref. 69/2919), coord. por Aurora Rivière (Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid).

De modo que quizá la pregunta que debemos abordar en este trabajo sea la siguiente: ¿cómo enseñar a nuestros alumnos y a nuestras alumnas a ver cine de forma crítica? Está claro, nos recuerda Rosenstone, que el historiador nunca, o pocas veces, estará satisfecho con lo que ve en la pantalla. No obstante, si consideramos el cine como un texto (una construcción narrativa), debemos considerar también la forma en cómo enseñar una lectura-visión crítica del mismo. En efecto, los medios audiovisuales ejercen una fuerte función social, en tanto que en la actualidad construimos nuestra representación del mundo a través de ellos, esto es, una representación del pasado.

Abordaremos nuestra propuesta desde el punto de vista de la «didáctica crítica de las ciencias sociales». Ésta se define como actividad teórica y práctica en torno a tres vectores: “la crítica de la cultura, el análisis genealógico y una forma alternativa de política de la cultura” (Cuesta *et al.*, 2005: 20). Y en torno a ello, la idea de una “alfabetización crítica de los sujetos” (Cuesta *et al.* 2018: 696); la cual podemos tomar también como buena práctica en lo que a enseñanza en las etapas de secundaria y bachillerato se refiere. Sin embargo, esta práctica se ha enfocado tradicionalmente hacia las problemáticas que presentan las sociedades del presente, lo que puede suponer una limitación. De modo que, en el presente trabajo trataremos de ampliar esta perspectiva, indagando y valorando sus aplicaciones para la historia de la temprana Edad Moderna. En este caso concreto, valoraremos sus posibilidades para enseñar el concepto de «cultura popular», el cual se ha erigido como un concepto central dentro de la corriente de la historia cultural, pero que interpela también a otras corrientes historiográficas, como la historia social. Para ello, se hace preciso primero analizar qué entendemos bajo el paraguas de dicho término.

LA FIESTA Y LA CULTURA POPULAR EN LAS SOCIEDADES TRADICIONALES

Los estudios han venido de la mano del análisis de la cultura popular en la Edad Moderna, uno de cuyos representantes más clásicos es el autor ruso Mijail Bajtin. Este autor fue el fundador de la escuela de lingüística marxista allá por la década de los veinte del pasado siglo, silenciada por parte del marxismo más ortodoxo. Pertenecen a ella autores como Valentín Volosinov, quien escribió *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, obra que apareció en dos ediciones en 1929 y 1930. Aportaciones que sirvieron de base para una reconsideración vital del problema de la «subjetividad», es decir, la asociación de ideas (significados) y prácticas a la realidad material, tal y como nos recuerda Raymond Williams (1997: 49-53). Trata este otro autor británico de una cuestión tan fundamental como complicada, que no

es otra que emprender un análisis de las “estructuras del sentir” o “estructuras de la *experiencia*”, esto es, la explicación de “significados y valores tal y como son vividos y sentidos activamente; y las relaciones existentes entre ellos y las creencias sistémicas o formales”, las cuales: “en la práctica son variables (incluso históricamente variables)” (Williams, 1997: 155). Ahí consideramos que es dónde debemos acudir para comprender el significado de la «cultura popular». Para autores como Bajtin, la «cultura popular» se construye como parodia de la vida ordinaria, “como un «mundo al revés», en contraposición a la fiesta oficial, la cual “traicionaba la verdadera naturaleza de la fiesta humana y la desfiguraba” (Bajtin, 1987: 15-16); y asociaba este universo cultural a la fiesta en las sociedades tradicionales.

Para Bajtin, la fiesta era como: “una *forma primordial* determinante de la civilización humana (...) siempre han tenido un contenido esencial, un sentido profundo, han expresado siempre una concepción del mundo” (Bajtin, 1987: 14). Y, siguiendo esta argumentación, se embarca en el análisis de los elementos que caracterizan a la fiesta popular en la Edad Media y el Renacimiento, la cual contraponía a la fiesta oficial como una representación cultural de la lucha de clases. Vemos como, en este caso, la tradicional periodización se difumina, haciendo partícipe a las sociedades de la temprana Edad Moderna de elementos medievalizantes, los cuales se mantendrán con más o menos variaciones hasta el final del Antiguo Régimen (principios del siglo XIX). Se constituyen la fiesta y cultura popular como parodia de la vida ordinaria, como un «mundo al revés». La pone en relación, en primer lugar, con el “realismo grotesco”, el cual hace referencia al pueblo (cuerpo popular, colectivo y genérico). Le atribuye a este un carácter alegre y festivo (beber, comer, digestión y vida sexual); y en segundo lugar, con la risa popular, la *risa festiva* (o risa pascal: risa como elemento degradante y regenerador), ligada a lo material y a lo corporal. Vemos que, a pesar de que la interpretación de Bajtin hoy no es la más extendida, existen todos estos elementos en las sociedades de la temprana Edad Moderna.

Se conservan algunas escenas de este tipo entre la documentación histórica conservada en el Archivo Universitario Salmantino (AUSA) en relación con la historia de la Universidad de Salamanca. Una de ellas es un caso muy representativo descrito a raíz de los desórdenes que se habían originado en el Colegio de los Ángeles (actual Biblioteca Santa María de los Ángeles) en los primeros años del siglo XVII (curso de 1603-1604). Se acusó al rector de dicho colegio de juntar cuadrilla junto con otros colegiales la noche de carnaval y de meter en el mismo a dos mujeres vestidas con hábitos de hombres (imagen de mundo al revés), montando gran ruido y alboroto, “poniéndose a bailar todos juntos y resistiéndose a que otros colegiales las echasen” (AUSA 3013,17. fol. 19 r.)

(carácter alegre y festivo), y para más inri, en las cocinas del Colegio (beber, comer, digestión). El rector y su camarilla se negaron a que otros colegiales echaran a las mujeres, quienes, finalmente, pasaron allí la noche (¿vida sexual?). Observamos en esta escena, señalados entre paréntesis, los elementos característicos de la fiesta descritos por Bajtin¹.

Fiestas muy vinculadas a la cultura popular como el carnaval, en efecto, serían la máxima representación en estas sociedades tradicionales, fenómeno estudiado ampliamente por autores más recientes como Peter Burke, como enseguida veremos. Atribuye Bajtin finalmente a la fiesta popular, un *elemento utópico*. Quizá la mejor representación de este universo que nos presenta Bajtin sea la propuesta cinematográfica realizada por el director italiano Pier Paolo Pasolini en su *Trilogía de la vida*, ciclo compuesto por sus películas *El Decamerón* (1971), *Los cuentos de Canterbury* (1972) y *Las mil y una noches* (1974), adaptaciones libres de obras literarias de sobra conocidas, especialmente las dos primeras. A ellas podemos acudir, por tanto, para recomendar a nuestro alumnado no sólo la visualización de una buena película, sino también para el estudio de determinadas interpretaciones (relatos) de la historia de la cultura popular. Representaciones que encuentran su eco en otros cineastas italianos brillantes como Bernardo Bertolucci, recientemente fallecido, y las escenas de fiestas populares en su obra maestra *Novecento* (1976). Estas representaciones marcan una línea de continuidad que se proyecta también de las sociedades tradicionales hacia las sociedades modernas, desdibujando esos límites que a veces aparecen cuestionados y que nos demuestran que la historia no es un departamento estanco, sino que se trata de evoluciones y continuidades, pero también de retrocesos, interinfluencias, etc. No se nos escapa, en cambio, en todos estos autores citados, la presencia de una idealización del elemento popular enfrentado a lo oficial (o al poder en un sentido amplio) como una suerte de representación de la lucha de clases en la cultura que ha sido muy criticada, puesto que la otra lectura que tradicionalmente se ha hecho es precisamente la contraria, esto es, la de que es el poder el elemento articulador de esta fiesta como sostenedora del orden social.

En esta línea tenemos la interpretación reciente y mayoritaria entre la historiografía española de autores como Peter Burke. Seguiremos con el ejemplo del carnaval, puesto que, tal y como indica el autor británico: “esta era, de forma particular en la Europa del sur, la fiesta popular más importante del año” (Burke, 1991: 262). Se trataba de una fiesta de carácter urbano. Según Burke, los tres

1 Para más información sobre “disciplina colegial” en la temprana Edad Moderna, véase Hernández Sánchez (2018: 279-295).

temas más importantes en los carnavales eran la comida, el sexo y la violencia, cuestión, esta última, también muy presente y ciertamente olvidada o ignorada por la historiografía anteriormente citada. Igual que Bajtin, opina que el carnaval era la encarnación del «mundo al revés», calificándola por parte de las élites del momento como una fiesta de carácter “subversivo”, un intento de alterar el orden establecido. Pero el carnaval no se limita a la celebración del mismo, sino que se asocia a lo carnavalesco (fiestas carnavalescas). Nos interesa más, por el momento, tratar de comprender qué significaban estas fiestas populares para los que participaban en ellas, puesto que consideramos que esa es la cuestión más difícil de transmitir a la hora de comprender y explicar el funcionamiento de las sociedades de la temprana Edad Moderna. De acuerdo con Burke, suponían, en primer lugar, un respiro agradecido al trabajo cotidiano, el cual, en muchos casos, se manifestaba en la época como una auténtica lucha por la subsistencia debido a las duras condiciones de vida. Mientras que, en otras ocasiones, tenían una clara connotación de control social, especialmente en festividades como el carnaval, el cual: “aparentemente expresan una protesta contra el orden social, pero en realidad son contribuciones a su mantenimiento”. Entonces, ¿por qué fue permitido por las clases dirigentes?:

“Es como si éstas fuesen conscientes que una sociedad como la suya -con profundas desigualdades en la riqueza, el poder y el estatus- no podría sobrevivir sin una válvula de seguridad, a través de la cual las clases subordinadas purgasen sus resentimientos y viesan compensadas sus frustraciones” (Burke, 1991: 286-287).

Establece, por tanto, una teoría de la «válvula de seguridad» o del «control social» asociada a la celebración de los carnavales y otras fiestas de tipo carnavalesco. Volviendo al caso más concreto de la ciudad de Salamanca, tenemos los trabajos realizados por Francisco Javier Lorenzo Pinar sobre la fiesta religiosa y el ocio. Tal y como indica el autor, la complejidad de la fiesta en la práctica cotidiana era mucho más que considerarla como un elemento de carácter *dirigista* por parte de las élites locales o bien una contestación a esta dominación de tipo popular puesto que, si bien es cierto que existía, especialmente en las devociones populares, una estrecha imbricación entre el poder civil y religioso: “la fiesta también revela las contradicciones y enfrentamientos sociales y escenifica tensiones soterradas” (Lorenzo Pinar, 2010: 14). De modo que la historia cultural comparece ante este ejemplo como una dimensión de la sociedad de la época, mostrándonos que los campos de estudio a veces están estrechamente relacionados y que son difícilmente separables. También que, a menudo, las periodizaciones son construc-

nes teóricas que constriñen el conocimiento histórico. En este caso, la sociedad medieval se proyecta sobre las sociedades de la temprana Edad Moderna, con la que comparte valores e imaginarios que difuminan espacios a veces difíciles de separar. Se pone en valor en este punto la genealogía o la problematización de la historia como una forma de transmitir un conocimiento más veraz y actualizado acorde con las nuevas tendencias historiográficas y avances en la investigación en historia. Poniendo en contacto también a la enseñanza de la Historia Moderna con la didáctica crítica de las ciencias sociales. La pregunta ahora es: ¿Cómo transmitir con éxito todas estas complejas ideas a nuestros alumnos y a nuestras alumnas? El cine, como narrativa contemporánea, puede ser una buena herramienta para ello.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

En efecto, en el cine comparecen todos estos elementos tan difíciles de transmitir. Quizá el primero y más importante sea la presencia de debates historiográficos sobre conceptos que podemos considerar centrales, tales como el de «cultura popular», así como las diferentes corrientes historiográficas que han trabajado sobre él. En efecto, una de las carencias más comunes entre el alumnado y, me temo que también a veces del profesorado (o al menos, de los contenidos curriculares establecidos en la legislación), es considerar la historia como un conocimiento acabado. Si bien los temas de debate son más frecuentes a medida que nos acercamos hacia la historia contemporánea, a menudo olvidamos que otros periodos de la historia anteriores pueden ser también ricos para desarrollar competencias sociales y cívicas, como el pensamiento crítico. Mientras que la participación del alumnado en los debates que pudieran generarse al calor del visionado de películas pretende el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través de la expresión y reflexión sobre ideas complejas. Finalmente, el trabajo con el cine en sí debemos tomarlo como una herramienta importante en la contribución al desarrollo de la conciencia y expresiones culturales, especialmente en entornos como las Escuelas de Arte (Bachillerato artístico). La brillante y controvertida obra de autores como Pasolini puede dar pie a la construcción de debates en el aula sobre su particular visión del mundo y la forma en cómo lo plasma a través del relato cinematográfico, así como sobre las diversas interpretaciones historiográficas en torno al concepto de «cultura popular» en las películas citadas. Su triste final además puede servir para la inclusión de valores transversales en el aula como el respeto a la diversidad sexual.

Algunas de las dificultades que se plantean es la propia complejidad del autor citado. Si bien podría ser adecuado para grupos de Bachillerato, no se nos escapa su difícil aplicación para grupos de Secundaria. Por ello también podemos recurrir a ejemplos más sencillos, pero no por ello menos complejos, como la representación de las fiestas populares en los films de *La reina Margot* (1995) Patrice de Chéréau o *Volavérunt* (1999) de Vigas Luna. La primera de ellas se inicia con la celebración de la fiesta en la boda de la reina con Enrique de Navarra. En los escenarios de dicha celebración aparecen algunos de los elementos relacionados con la visión de la fiesta como forma de “control social”, con su componente de sexualización y violencia a los que aluden autores como Peter Burke. La selección de algunas escenas y su comentario en el aula podría servir para introducir la visualización de la película en casa por parte del alumnado, como una forma también de introducirles a la visualización de películas en cierto sentido difíciles de ver, así como a otros fenómenos que van a ser centrales en la Edad Moderna en toda su crudeza, como las guerras de religión (esta película se orienta en torno a la matanza de la noche de San Bartolomé en 1572). En la película *Volavérunt*, del mismo modo, aparecen elementos relacionados con la cultura popular y su persistencia en la sociedad de finales del Antiguo Régimen, incluyendo los espacios diferenciados pero interrelacionados de la cultura de élites y de la cultura popular. Éstos se presentan ciertamente idealizados en el personaje interpretado por Penélope Cruz, los cuales, en el film, inspiran algunas de las pinturas de Goya relacionadas con los sectores populares de la población, como su serie de grabados *Los caprichos*. De nuevo, se vuelve a una representación idealizada ya en sintonía como el posterior movimiento romántico (que se codificará en personajes arquetípicos como Carmen, en el caso español). De la misma manera que antes, la selección de estos pasajes y su debate en el aula pueden servir para que el alumno se introduzca en todo este complejo e interesante relato con más herramientas para desvelar los elementos cinematográficos en su dimensión histórica. Del mismo modo que el cine de Pasolini, el hecho de que los personajes femeninos de estas películas tengan tanta importancia, podrá servir para el tratamiento en el aula de valores transversales como la igualdad entre hombres y mujeres, a través del estudio del papel de la mujer en la historia, o la prevención de la violencia de género. Relacionando, tal y como se plantea en esta mesa, la imagen de la Edad Moderna en el tiempo y en la sociedad actual. Adjuntamos como anexo dos propuestas de actividades para trabajar algunas de las cuestiones contenidas en nuestra comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Burke, P. (1991). *La cultura popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza.
- Benjamin, W. (2012 [1936]). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Madrid: Casimiro Libros.
- Cuesta, R. y Hernández, G. (2018). El autor y su sombra. A propósito de Las lecciones de Tersites. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 683-707.
- Cuesta, R. *et al* (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 15-54.
- Hernández, G. (2018). Disciplina colegial y desórdenes estudiantiles en la Salamanca del Siglo de Oro. *Universidad y sociedad: historia y pervivencias* (pp. 279-295). Valencia: Universidad de Valencia.
- Lorenzo, F.J. (2010). *Fiesta religiosa y ocio en el siglo XVII (1600-1650)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*. Barcelona: Ariel.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

ANEXO. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Propuesta de actividad para 2º de Bachillerato: El concepto de cultura popular en el cine español. Ejemplo sobre <i>Volavérunt</i> ² (1990), de Vigas Lunas, inspirado en la novela de Antonio Larreta (1980).				
Articulación de la sesión (50")	Actividad / competencias básicas	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Elemento provocador (primeros 15"): visionado de escenas de la película</p> <p>Conceptos más relevantes</p>	<p>Se proponen dos, la primera una en la que se baila un fandango en un entorno cortesano (duración 2 minutos) y otra en la que se baila flamenco en un entorno popular (duración 3 minutos).</p> <p>La cultura popular en la Edad Moderna Conciencia y expresiones culturales</p>	La Ilustración en España	Exponer los conceptos fundamentales del pensamiento ilustrado, identificando sus cauces de difusión	Comenta las ideas fundamentales de la Ilustración
<p>Reflexión/ debate (siguientes 20")</p>	<p>Se planteará un debate sobre los elementos de la cultura popular que aparecen en los fragmentos seleccionados, prestando especial atención a la contraposición entre cultura popular y cultura de élites.</p> <p>Competencia lingüística</p>	El método histórico: respeto a las fuentes y diversidad de perspectivas	Comentar e interpretar fuentes primarias (históricas) y secundarias (historiográficas), relacionando su información con los conocimientos previos	Responde a cuestiones planteadas a partir de fuentes históricas e historiográficas
<p>Repaso / puesta en común (últimos 15")</p>	<p>En esta parte de la sesión se afianzarán contenidos, así como elementos transversales (papel de la mujer en la época).</p> <p>Competencia social y cívica</p>			

2 En latín, "volaron". Aguafuerte de la serie *Los Caprichos*, realizados por el pintor español Francisco de Goya.

Propuesta de actividad para 2º de la ESO: El concepto de cultura popular en el cine de Pasolini. Ejemplo sobre <i>El Decamerón</i> , inspirado en la obra de Boccaccio.				
Articulación de la sesión (50")	Actividad / Comp. básicas	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Elemento provocador (primeros 15"): visionado de una de las historias Conceptos más relevantes	Se propone la "Historia de Peronella" (duración 5"). La cultura popular en la Edad Moderna Conciencia y expresiones culturales	La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo, su alcance posterior.	Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores	Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea a partir de diferente tipo de fuentes Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época
Reflexión/ debate (siguientes 20")	Se planteará un debate sobre los elementos de la cultura popular que aparecen en el fragmento seleccionado, así como la particular visión de Pasolini, especialmente la corriente historiográfica en la que pudo inspirarse. Competencia lingüística		Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación	Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado
Repaso/puesta en común (últimos 15")	En esta parte de la sesión se afianzarán contenidos, así como elementos transversales (papel de la mujer en la época, igualdad de sexos, prevención violencia de género). Competencia social y cívica			

EL CINE COMO FUENTE DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE “EL DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA DE AMÉRICA”*

ANDREA M. ORDÓÑEZ CUEVAS

(Universidad Autónoma de Madrid)

NICOLÁS POZO SERRANO

(Universidad Complutense de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.55

El cine es un recurso íntimamente ligado a la didáctica de la Historia. La abundancia de fuentes y su accesibilidad lo convierten en una de las herramientas más utilizadas en las aulas. Muchos académicos han coincidido en afirmar que el uso de recursos cinematográficos puede ser contraproducente; puesto que presenta una serie de vicios y problemas propios del lenguaje visual que pueden llevar a errores de interpretación. Además, existe el riesgo de tomar por veraces las representaciones que de la Historia se transmiten a través del cine. Un fenómeno que Robert Rosenstone definía como “ventana al pasado” (1992). Sin embargo, la Historia como objeto de estudio no se encuentra exenta de problemas semejantes.

El pasado histórico es inaccesible para los historiadores, tan sólo podemos recuperar aquellos relatos que hasta nosotros han pervivido y que se han significado a lo largo del tiempo. La reflexión sobre los problemas metodológicos adscritos a la enseñanza de la Historia ha sido una preocupación constante en la historiografía, sobre todo a partir de la introducción de las perspectivas de la Nueva Historia Cultural en los años 60, cuando el conocimiento histórico empieza a adquirir una preocupación verdaderamente socio – cultural, que se aleja de la pretensión positivista de acceder al pasado cómo tal, de manera veraz

* Este artículo y su correspondiente comunicación se inscriben dentro de un proyecto del programa Innova Docencia: 205/2018-2019 “Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de las representaciones de lo/as estudiantes” del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

y objetiva, y aspira a poner de relieve nuevas categorías de análisis, relacionadas con el pensamiento, las mentalidades y el discurso.

El giro lingüístico procedente de la filosofía y los planteamientos posestructuralistas aportados por pensadores como Levi – Strauss, Derrida o Foucault han permitido el desarrollo de nuevas metodologías historiográficas centradas en el estudio de las representaciones históricas, entre cuyos máximos representantes se encuentra Roger Chartier. Estas nuevas perspectivas se sumergen profundamente en los análisis transversales y multidisciplinares a través de la incorporación de la Antropología Histórica, la Sociología o la Filosofía.

Nuestro objetivo es unir los presupuestos de la Historia Cultural y la Didáctica Constructivista con estos planteamientos surgidos del pensamiento posmoderno con el objetivo de que el alumnado aprenda, reconozca y sea capaz de analizar las diferentes fuentes y relatos históricos, desarrollando así su capacidad crítica.

Hemos establecido como hilo de nuestro análisis el periodo reconocido como “Descubrimiento y Conquista de América” por ser un eje discursivo del temario de la Educación Secundaria y una de las bases principales en la construcción del relato nacional en España. No obstante, nos gustaría destacar una evidencia, se trata de un proceso histórico que se ha venido leyendo, analizando y explicando desde una perspectiva marcadamente eurocéntrica tanto en los textos legales, como en los manuales y en la cultura de masas. Este tratamiento supone un obstáculo para comprender el momento histórico en sí mismo, al tiempo que limita la posibilidad de aplicar la metodología planteada. Para lograrlo proponemos el uso del cine, tanto en su vertiente eurocéntrica como en lo que hemos denominado películas de la alteridad, que junto con los planteamientos teóricos de Peter Burke (2005 y 2010) y Serge Gruzinski (2000) nos permitirán acercarnos a la diversidad cultural americana, antes, durante y después de la conquista. Trataremos así de multiplicar los actores históricos, los relatos y las representaciones para acercar al alumnado a uno de los temas más trascendentales y complejos del periodo: el choque cultural, a menudo ignorado o marginado en las aulas.

LA HISTORIA COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y EL CINE COMO “VENTANA AL PASADO”

Al acercarnos a la Historia debemos entenderla como representación social. Tal y como expuso Chartier en su obra *El mundo como representación* (1992), los individuos y sociedades del pasado entendían su realidad conforme a sus propios esquemas mentales y esta representación trasciende en los escritos, edificios, esculturas, inscripciones, monedas... de su tiempo que hoy constituyen fuentes históricas

para acercarnos al pasado. Así los historiadores trabajamos sobre una representación concreta, frente a la pluralidad de relatos posibles, más que sobre los acontecimientos, procesos o estructuras pretéritas. Al mismo tiempo, hemos de tener en cuenta que al analizar estas fuentes lo hacemos desde las perspectivas, preocupaciones y estructuras mentales de nuestro tiempo. Es decir, la Historia está sometida a un principio de circularidad por el cual, al investigar sobre el pasado, generamos nuevas representaciones resignificando las ya existentes (Guzmán Vázquez, 2013: 17)

Como historiadores y docentes, es fundamental atender a las distintas formas de ver al individuo y la realidad que lo rodea que han convivido e incluso se han enfrentado a lo largo del tiempo. Atender a esta pluralidad nos ofrece la posibilidad de enseñar al alumnado la complejidad del análisis histórico, mediante el uso de fuentes contrastadas. Evitando así caer con tanta facilidad en un mal que aqueja en exceso a la enseñanza de la Historia: la memorización de un pasado incuestionable (Pérez Garzón, 2002; Dalongueville, 2003; Capistegui, 2006).

Las representaciones sociales han servido al poder para construir las bases de un discurso histórico oficial que se ha transmitido formalmente a través de las instituciones, especialmente la educación – lo que se entiende por “alta cultura – pero también de manera más informal a través del cine, los videojuegos, el cómic, la televisión y otros difusores de la llamada “cultura popular”. No obstante, en este ámbito, también encontramos relatos que cuestionan las representaciones institucionales para difundir su propia imagen sobre el pasado histórico, de manera que pueden utilizarse para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico.

Casi desde sus orígenes los historiadores han renegado del cine como relato historiográfico, por su falta de rigurosidad, su simplicidad y su incapacidad para reflejar un relato académicamente sólido, puesto que lo consideran teatral, grotesco o anacrónico (Rosenstone, 1995: 30). No obstante, tendemos a obviar que la propia historiografía no es más que un relato en sí mismo, una representación narrativa de la realidad histórica condicionada por nuestras limitaciones personales y técnicas. Hace ya décadas que la academia se planteó la imposibilidad de la objetividad en el historiador y nuestra incapacidad para conocer el pasado más allá de aquellos relatos que nos han sido legados por él.

Al margen de estos debates, el cine es una de las herramientas utilizadas para transmitir ciertos relatos históricos accesible a todo tipo de público, algunos con más fortuna que otros. Y es innegable que una parte importante de nuestras

imágenes históricas (representaciones mentales) proceden en gran medida de los medios audiovisuales. Resulta difícil en el mundo occidental separar a Espartaco de la imagen transmitida por Kirk Douglas o imaginar a Leónidas defendiendo las Termópilas sin pensar en *300*. A través de los medios audiovisuales se transmiten los grandes tópicos historiográficos y se construyen representaciones que perviven en el imaginario colectivo y eso preocupa a los historiadores, no solo porque esas imágenes sean falsas o poco rigurosas, sino porque, como afirma Rosenstone, se escapan a su control (1995: 44).

A pesar de los obvios problemas que la transmisión audiovisual del relato historiográfico presenta; es una herramienta de gran utilidad como recurso didáctico puesto que permite analizar conceptos y construcciones históricas difíciles de explicar en el aula o cuyo grado de abstracción está fuera del alcance del alumnado de secundaria.

Uno de los principales riesgos que nos encontramos a la hora de utilizar el cine como fuente para la enseñanza de la Historia es la “ventana al pasado”, definida por Rosenstone (1997) como serie de imágenes y recursos que resultan reconocibles para el público medio y que añaden una falsa sensación de veracidad histórica. Esta historicidad forzosa facilita al espectador asumir como verdaderos los hechos que se le presentan gracias al uso de recursos sencillos como la introducción de un narrador “cronista”, imágenes reconocibles procedentes del arte, frases lapidarias como “la historia real jamás contada” o “la verdadera historia de...” o cartelas de datos biográficos que suelen cerrar el discurso con hechos conocidos por el espectador del tipo: “Isabel murió sin hijos por lo que el trono pasó a su sobrino Jacobo Estuardo”.

La difusión de una serie de “hechos innegables y veraces” sobre los cuales se articula el discurso – como que Colón llegó a América un 12 de octubre o que Carlos V murió en Yuste – permite transmitir un relato mucho más compacto y creíble. Este es el principal problema al que nos enfrentamos al utilizar medios de comunicación de masas, por ello, debemos poner en duda su credibilidad; para poder contraponer otras imágenes que lo cuestionen y amplíen la percepción del alumnado. En definitiva, podemos utilizar el cine como recurso didáctico, pero debemos hacerlo siendo conscientes de sus limitaciones.

“EL DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA DE AMÉRICA” UN RELATO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El currículum oficial incluye “El descubrimiento y conquista de América” en dos momentos de la enseñanza secundaria: en el primer ciclo de la ESO y en la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato. De acuerdo con los epígrafes que marca la ley, la prioridad es comprender las políticas europeas, defi-

niendo Europa como sujeto agente y América como sujeto pasivo. Sin embargo, si acudimos a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables la ley amplía nuestras posibilidades a la hora de definir los distintos sujetos históricos (LOMCE, 2015: 300 y 323).

En este sentido, Gruzinski es tajante al afirmar que no se puede comprender la occidentalización del siglo XVI sin una apertura de Europa al mundo que se estaba explorando y, por tanto, la propia transformación de la realidad europea (2018, p. 164). Por ello, no podemos entender y analizar el descubrimiento, la conquista y sus consecuencias – tal y como indica la ley – sin el componente indígena, ya que “América” es el resultado de un proceso de hibridación o mestizaje nacido del “choque de civilizaciones” (2000).

No obstante, si dirigimos nuestra mirada a los libros de texto el tratamiento dista mucho de incorporar la realidad indígena. En el mejor de los casos simplifican la pluralidad prehispánica a “tribus” del Caribe y “grandes civilizaciones” añadiendo información sobre su organización, creencias, algunos personajes históricos y deidades (Lázaro et al, 2015). Otros únicamente se refieren al mundo prehispánico al hablar del avance de los conquistadores, como elemento a combatir (Burgos et al, 2015). Esta representación del mundo indígena se traslada a las consecuencias de la conquista, las cuales habitualmente se limitan a aportaciones materiales. Aunque alguna editorial reconoce la importancia de la resistencia indígena (Lázaro et al, 2015: 207), otras limitan su pervivencia a “escasas tradiciones [que] sobrevivieron adaptadas al cristianismo” (Ayén Sánchez et al, 2015: 42).

Partiendo de la perspectiva ofrecida por los textos, entendiendo la historia como una representación social y reconociendo las posibilidades del cine y su uso didáctico, planteamos un análisis de diferentes películas para ofrecer al alumnado una perspectiva más amplia, que permita la confrontación de imágenes y favorezca el desarrollo del pensamiento crítico.

INDÍGENAS, COLONIZADORES Y AMÉRICA EN EL CINE

Para este análisis hemos seleccionado seis películas; tres de ellas abordan la cuestión desde un punto de vista eurocéntrico: *El Dorado* (Gómez y Saura, 1988), *1492 La conquista del paraíso* (Golbacas y Scott, 1992) y *Apocalypto* (Davey, Dowd y Gibson, 2006). Las otras tres películas, de la alteridad, son producciones mexicanas que se inspiran en tradiciones y elementos culturales nativos: *In Necuepaliztli in Aztlán* (Prior, Langerica y Cattlet, 1991), *La otra Conquista* (Domingo y Carrasco, 1998) y *Eréndira Ikikunari* (Cattlet, 2006). Esta selección nos permite

contraponer imágenes diferentes del indígena, del colonizador y de América, categorías que guiarán nuestro análisis.

INDÍGENAS: SALVAJES, CIVILIZADOS Y HEROÍNAS

En este apartado hemos de tener en cuenta el uso que se hace de los elementos culturales, ideográficos, iconográficos y cosmogónicos indígenas. Su presencia en la narración rompe los referentes eurocéntricos y representa la realidad prehispánica con identidad propia contraponiéndose a los anclajes epistemológicos del observador. Especial relevancia adquiere el uso de las lenguas nativas, que en *Eréndira Ikikunari*, *In Necuepaliztli in Aztlan* y *Apocalypso*, dominan la narración. Al conceder protagonismo a la realidad indígena retrata a los castellanos en “intrusos” incapaces de entender la realidad contextual. En *El Dorado* y *1492: la conquista del paraíso* el elemento indígena es marginal y en *La otra conquista* minoritario y resistente.

Algunas escenas contribuyen a reforzar las diferentes representaciones de los nativos. Salvador Carrasco muestra la importancia de la tradición cultural mexicana que perdurará a través de los códices, puestos bajo la protección de Tonantzin, la diosa madre. Idea que refuerza cuando al ser destruidos los indígenas afirman: “nuestra historia no es más que humo”. Al mismo tiempo, Juan Mora Cattlet pone de manifiesto las tradiciones, rituales y creencias de los purépechas en *Eréndira Ikikunari* a través del matrimonio, los sacrificios y las disputas de poder.

La pluralidad es otra de las características que contribuyen a construir la identidad indígena, esto se refleja especialmente en las películas de Mora Cattlet. *Eréndira Ikikunari* es explícita al diferenciar a los aztecas -que ya han sido derrotados- de los propios purépechas. A la vez refleja una división interna en términos estratégicos, diferenciando entre aquellos que apuestan por combatir a los conquistadores, frente a quienes son proclives a la alianza. Mientras tanto, en *In Necuepaliztli in Aztlan* esta pluralidad se refleja en los mexicas guerreros, seguidores de Huitzilopochtli, y los sacerdotes, seguidores de la diosa madre. *La otra conquista*, pone de manifiesto otro tipo de diversidad social; menospreciando al primogénito de Cortés, fruto de su relación con la Malinche, al tiempo que Topiltzin, al ser hermanastro de Isabel Motecuzoma y descendiente del gobernador azteca, evita su condena a muerte. El mestizaje y los linajes adquieren relevancia en el mundo colonial.

Esta caracterización del indígena contrasta con la realizada por otros personajes: fray Diego Coruña, en *La otra conquista*, retrata a los indígenas como

violentos al afirmar que de matar indígenas “se encargan los propios indios con sus malditas costumbres”. Pero también en otras películas, por ejemplo, en *El Dorado* la población indígena se representa de manera colectiva, impidiendo su individualización. Su papel se reduce al de guías o grupos indeterminados que son objeto de la ira y violencia de los conquistadores al sentirse engañados o frustrados por no alcanzar la ciudad dorada.

En una posición intermedia se sitúa *Apocalypto*, los mayas aparecen representados como un compendio de pueblos que comparten algunos rasgos culturales, diferenciados tanto visual como argumentalmente, una mirada más plural de la situación americana previa a la llegada del europeo. Además, ciertos tópicos, como los sacrificios humanos, presentan una marcada carga ritual, aunque sin la profundidad de los ejemplos de la alteridad.

En definitiva, las películas con una perspectiva de la alteridad presentan una realidad indígena con más identidad, que se descarga de estereotipos, profundizando en las tradiciones, culturas e idiosincrasias de los pueblos representados. Las eurocéntricas restan identidad a la realidad indígena al ser un elemento secundario, al que se enfrentan y, por tanto, se introducen como prototipos, elementos reconocibles para el espectador, sin profundidad, pasado o identidad propia. Esto nos ofrece distintas imágenes del indígena, desde el salvaje destructivo a la heroína Eréndira, pasando por sociedades organizadas con sus costumbres e imaginarios propios.

COLONIZADORES: CONQUISTADORES, MISIONEROS, DIOSES Y DEMONIOS

La imagen de los llamados “colonizadores” difiere de manera significativa en nuestros dos grupos de análisis. En el caso de las cintas eurocéntricas encontramos divergencias entre las representaciones. Ridley Scott focaliza particularmente sobre la figura de Colón y, por tanto, limita la profundidad psicológica e interpretativa de otros personajes. La narración se centra en las dificultades que debe atravesar el protagonista para lograr su objetivo, una suerte de camino del héroe que culmina con el descubrimiento del Nuevo Mundo. Sin embargo, resulta una construcción maniquea de los personajes; con un Gerard Depardieu, aventurero, inteligente, valiente y osado; frente a quienes intentan frustrar su proyecto. Asociando de forma clara la figura del conquistador y el héroe.

Carlos Saura otorga especial relevancia a las personalidades divergentes que encuentra dentro del conjunto de los conquistadores. Los protagonistas representan la doble vertiente que se puede asociar a ellos: las virtudes heroicas

atribuidas a la expedición trasatlántica y los vicios de los hombres en una tierra ajena. El comandante, Ursúa, se presenta como un joven heroico, preparado para cumplir con su misión, a pesar de los riesgos que entraña y las dificultades que pueda encontrar en el camino. Pero también es víctima de sus pasiones, dejándose llevar por su deseo carnal hacia una joven mestiza. Mientras que, Lope de Aguirre, más experimentado tras haber residido durante varios años en el territorio americano, se presenta como un personaje cínico, curtido en batalla y en experiencia, menos entusiasta y más receloso ante las hostilidades que encuentran en su búsqueda.

Estos personajes, a pesar de presentar una visión algo más humana y romper levemente con la idealización de los conquistadores, siguen respondiendo a los arquetipos propios de las visiones clásicas del cine de aventuras. La ausencia de una presencia indígena, con una personalidad definida, les convierte, una vez más, en representaciones conceptuales clásicas. No existe una interacción real entre estos hombres y los pobladores originarios, más allá de una relación de sumisión directa, no hay intercambio, ni ideológico, ni cultural, ni social. Se presentan dos espacios claramente diferenciados entre colonizadores y colonizados.

El ejemplo de *Apocalypto* resulta poco representativo en este caso puesto que la única imagen que puede interpretarse como “colonizadores” la encontramos en la escena final, a modo de panorámica en la distancia, en la que observamos varios barcos castellanos. La reacción de los protagonistas oscila entre la huida y la admiración ante una nueva realidad. En *In Necuapalitzli en Aztlan* la ausencia es completa, ya que los colonizadores no forman parte de la narración.

En las alteridades encontramos una representación diferenciada entre los colonizadores: por un lado, se encuentran los militares, violentos y codiciosos; y los misioneros con un perfil mucho más dialogante y cultural, pero representantes del paternalismo que subyace al proceso de evangelización, siendo su máximo representante fray Diego Coruña.

En *Eréndira* aparece también la perspectiva religiosa con la que el mundo indígena asoció, en algunas ocasiones, a los castellanos y los dioses. Por este motivo, el director, rescinde su individualidad con el uso de máscaras, representándoles como un grupo indiferenciado, esos nuevos dioses augurados por la vía profética. Cuando son despojados de sus máscaras revelan una identidad humana, pero también más negativa, como “demonios sedientos de oro” que rompen con las dinámicas propias del pueblo indígena para su propio beneficio. En cuanto a los misioneros su objetivo es una destrucción mucho más simbólica, la eliminación de los ídolos indígenas.

AMÉRICA: ESPACIO DE CONQUISTA EUROPEA Y RESISTENCIA CULTURAL INDÍGENA

Cada película categoriza de diferente forma cada uno de estos elementos, por tanto, nos encontraremos distintas imágenes de América.

En las películas eurocéntricas, se presenta América como un espacio de expansión y desarrollo del mundo europeo. Esto se evidencia de distintas maneras, una de ellas es reducir la realidad indígena a una serie de estereotipos identificables, mientras se potencia y profundiza en la imagen de los conquistadores. Sin embargo, en las cintas encontramos expresiones más explícitas. Ejemplo de ello es una de las frases que da comienzo a *1492: la conquista del paraíso*: “Hubo un tiempo en el que el Nuevo Mundo no existía”, referencia a que este territorio y las realidades que en él existen cobran importancia a partir de la llegada europea. Eso se refleja en la construcción de Colón como protagonista; el descubrimiento del nuevo continente culmina su arco narrativo al completar de forma exitosa su misión.

La imagen proyectada en *El Dorado* responde a la necesidad de expansión territorial y riqueza, propia de los europeos. América se refleja como una tierra de oportunidades, repleta de peligros y dificultades, pero capaz de recompensar a los valientes exploradores con tantas riquezas como puedan imaginar a cambio de su entrega, valor y osadía. Sin embargo, el resultado es mucho menos provechoso, los conquistadores, cegados por la codicia y el poder, tratan de encontrar el lugar mítico y se pierden a sí mismos en el proceso; fracasando y convirtiéndose en representaciones fallidas del héroe.

Al mismo tiempo, la imagen que se construye en *Apocalypto* es la de un lugar de enfrentamiento entre las distintas culturas mayas. Sin embargo, el título y la escena final actúan a modo de epílogo anticipando esa idea de América como espacio de conquista europea.

Por el contrario, las películas de la alteridad nos ofrecen América como un espacio con identidades propias, plurales y complejas, lo que se manifiesta en las distintas formas de afrontar los conflictos. Esta imagen es evidente en *In Necupaliztli in Aztlan*, debido a la ausencia de elementos europeos y en *Eréndira Ikikunari* donde el imaginario purépecha cobra importancia hasta el punto de que los personajes europeos se estereotipan mediante el uso de máscaras, de acuerdo con los testimonios indígenas. Al mismo tiempo es recurrente fundir la narración con la acción a través de los códigos, ligando el relato visual y argumental a la perspectiva indígena.

A esta idea de América como realidad plural se suma la que aporta *La otra conquista* al incidir en la resistencia cultural indígena. En una escena, el ídolo de Tonantzin es sustituido por una imagen de la Virgen, paralelismo clave para ilustrar la importancia de la religión. Y así, presenta dos realidades culturales diferenciadas que chocan y se enfrentan, pero a la vez son permeables, como ilustra el dominio del náhuatl por parte de fray Diego de Coruña o su consulta a sanadores mexicas. Este choque cultural y su complejidad se evidencian a través de distintos trances, que tanto Topiltzin como Diego Coruña padecen, en los que se funden elementos cristianos y mexicas. En este sentido, el episodio más relevante es el desarrollo en paralelo del sacrificio humano de tradición indígena y la comunión cristiana. Tanto *Eréndira Ikikunari* como *La otra conquista*, reflejan que la conversión es la forma más eficiente de supervivencia cultural indígena.

CONSIDERACIONES FINALES

Este sucinto análisis nos permite extraer algunas conclusiones a tener en cuenta a la hora de utilizar el cine como herramienta didáctica.

En primer lugar, existen películas con planteamientos, objetivos y perspectivas claramente diferenciadas que ofrecen al alumnado, también desde el punto de vista cinematográfico, distintas representaciones con los que contrastar ideas y relatos para profundizar en el conocimiento histórico y contribuir al desarrollo del*/ pensamiento crítico.

Estas películas se prestan a varias opciones de trabajo. Sin embargo, atendiendo a nuestro objetivo principal, contrastar distintas fuentes y representaciones, creemos que es preferible realizar una selección de escenas sobre un mismo tema y ofrecer al alumnado su análisis y comparación, con el apoyo de las fuentes pertinentes que permitan profundizar en estas ideas. Con el uso de categorías como *indígena*, *colonizador* y *América*.

Creemos conveniente recalcar la intencionalidad de determinados formatos, aparentemente inocentes, como el cine. Este tipo de trabajo pretende transmitir al alumnado una metodología que les permita desarrollar el análisis histórico, pero también que trascienda la propia disciplina y les sea de utilidad en su día a día frente a una novela, una serie, un cómic, una noticia o un discurso.

Por último, consideramos que nuestra apuesta no es una innovación en cuanto a las herramientas utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje, un campo profusamente trabajado. Sin que defendemos la innovación en cuanto a la profundidad, la proyección y los objetivos de aquellos contenidos que como historiadores y docentes queremos transmitir a nuestros alumnos y alumnas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayén Sánchez, F.J. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Historia moderna*. San Fernando de Henares, España: Oxford Educación.
- Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Unidades de 1 a 3*. Madrid, España: Anaya.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Barcelona, España: Cultura Libre.
- (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid, España: Akal.
- Capistegui, F.J. (2006). Más allá de su oficio, el historiador en sociedad. *Alcores*, 1, 63-93.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 3-12.
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós.
- (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Guzmán Vázquez, D. (2013). La historia cultural como representación y las representaciones de la historia cultural. *Cuadernos de Historia Cultural. Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social*. (2), 16-27.
- Lázaro Arbués, M., Buzo Sánchez, I., Araujo Ponciano, J. y Tébar Arjona, J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO*. Madrid, España: SM.
- Pérez Garzón, J. S. (2002). “Usos y abusos de la historia”. *Gerónimo de Uztaiz*, 17/18, 11-24.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Madrid, España: Sílex.

REFERENCIAS FILMOGRÁFICAS

- Davey, B., Dowd, N. (productores) y Gibson, M. (director). (2006) *Apocalypto* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures / Icon Productions.
- Domingo, A. (productor) y Carrasco, S. (director). (1998) *La otra conquista* [Cinta cinematográfica]. México: Carrasco, Domingo Films / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Golbacas, A. (productor) y Scott, R. (director). (1992) *1492: The Conquest of Paradise* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Cyrk / Légende Films / Due West / France 3 Cinéma / Société des Etablissements L. Gaumont.

- Gómez Montero, A. V. (productor) y Saura Atarés, C. (director). (1988) *El Dorado* [Cinta cinematográfica]. España: Canal+ / Chrysalide Film / Compañía Iberoamericana de TV / France 3 Cinéma / RAI/ SACIS / TVE / UGC.
- Mora Catlett, J. (director). (2006) *Eréndira, ikikunari* [Cinta cinematográfica]. México: Eréndira Producciones / CUEC / Foprocine / IMCINE.
- Prior, J., Langarica, J. (productores) y Mora Catlett, J. (director). (1991) *In Necuepaliztli in Aztlan* [Cinta cinematográfica]. México: Cooperativa José Revueltas / Dirección de Actividades Cinematográficas de la UNAM / Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica / Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) / Producciones Volcán S.A. de C.V.

EL DESCUBRIMIENTO Y LA CONQUISTA DE AMÉRICA EN LA TELEVISIÓN DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA: LA CENSURA DEL EPISODIO “EL SIGLO DE ORO ESPAÑOL” DE LA SERIE *ÉRASE UNA VEZ... EL HOMBRE*

JULIÁN PELEGRÍN CAMPO

(Universidad de Zaragoza)*

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.56

LOS HECHOS

El sábado 20 de enero de 1979 se estrenaba en la Primera Cadena de Televisión Española la serie de animación *Érase una vez... el hombre*, una producción francesa concebida por Albert Barillé y realizada el año anterior por los estudios Procidis con la participación de numerosas televisiones públicas europeas y productoras de otros países¹ que, a lo largo de 26 capítulos, repasaba la historia de la humanidad con una marcada intención pedagógica y divulgativa.

El 17 de abril la crónica televisiva del diario *El País* daba a conocer una nota firmada con fecha de 9 del mismo mes en la que el Departamento de Previsiones de Televisión Española comunicaba que “por dificultades de tipo técnico” el día 28 no se emitiría el episodio n.º 15, titulado *El Siglo de Oro español*, sino el n.º 16, *La Inglaterra isabelina*. El autor de dicha crónica, José Ramón Pérez Ornia, consideraba que las dificultades técnicas aducidas por TVE no hacían sino esconder que el citado episodio no era del agrado del equipo directivo de la Subdirección de Programas Ajenos, cuyos miembros “no están de acuerdo con la versión que los franceses hicieron de nuestra historia”, y continuaba su crónica repasando varios casos recientes de irregularidades y alteraciones en

* Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Grupo de investigación ARGOS. Financiado por el Gobierno de Aragón (S50_17R) y cofinanciado con FEDER 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”.

1 FR3 (Francia), RTBF (Bélgica), Société Radio-Canada y ACCESS Alberta (Canadá), Televisión Española, RAI (Italia), NRK (Noruega), KRO (Holanda), SR (Suecia), SSR (Suiza) y Tatsunoko Productions (Japón).

la emisión de otros programas en la televisión pública española, en particular *Tribuna de la historia* (Pérez Ornia, 1979a).

Llegado el día 28, el mismo periodista denunciaba que el día anterior el gabinete de prensa de TVE había aducido de nuevo “razones de orden técnico” para justificar la ausencia de dicho episodio en la programación de la Primera Cadena aun cuando Eduardo Autrán Arias-Salgado, responsable de la ya citada Subdirección de TVE para Programas Ajenos, había realizado unas declaraciones al diario *El País* durante la celebración en Cannes del Mercado Internacional de Programas para Televisión (MIPTV) según las cuales el episodio *El Siglo de Oro español* no podía ser emitido “por abundar en los tópicos históricos de la leyenda negra sobre España” (Pérez Ornia, 1979b). Una decisión, apuntaba seguidamente Pérez Ornia, que había sorprendido al propio Albert Barillé, creador de la serie, el cual a su vez había apuntado que

“la televisión francesa tampoco es feliz cuando se les recuerdan los tiempos de la esclavitud o del colonialismo. Pero no por eso censuran los episodios. TVE acepta que se diga esto de los demás pero rechaza lo que yo digo de Cortés o de Pizarro. Es un problema de sensibilidad, de cultura. Parece que mis amigos españoles son muy susceptibles” (Pérez Ornia, 1979b).

Con todo, no fue ése el único caso en el que un episodio de la serie *Érase una vez... el hombre* iba a sufrir las consecuencias de la censura en Televisión Española: el 5 de mayo tampoco fue emitido el capítulo n.º 17, *La edad de oro de las Provincias Unidas*, dedicado a la independencia de los Países Bajos, en opinión de Pérez Ornia porque “los programadores no están de acuerdo con la interpretación que se hace de los Tercios de Flandes” (Pérez Ornia, 1979c).

Un mes más tarde el asunto pasó de la denuncia periodística al terreno político. El 5 de junio el senador Alberto Pérez Ferré, miembro del Grupo Parlamentario Socialista en la Cámara Alta, formuló de manera oficial al Gobierno –por aquel entonces apoyado por el partido Unión de Centro Democrático y presidido por Adolfo Suárez– dos preguntas acerca de la censura de *El Siglo de Oro español* que fueron publicadas en el Boletín Oficial de las Cortes Generales del Senado del 19 del mismo mes. La interpelación repasaba los hechos, señalaba la contradicción existente entre las declaraciones realizadas por el Gabinete de Prensa de TVE y las de Eduardo Autrán, consideraba que ninguna de ellas resultaba convincente y, advirtiendo contra el hecho de que “una o pocas personas decidan por los demás o impongan su criterio, aunque sea en un asunto tan simple como es la emisión de un telefilme de dibujos animados”, se cerraba preguntando al Gobierno si se había censurado o no la emisión de dicho capítulo, “dedicado precisamente a España” y,

de ser así, quién o quiénes habían sido los responsables y cuáles las razones para adoptar dicha decisión².

La respuesta del Ministerio de Cultura llegó el 7 de septiembre de la mano de Rafael Arias-Salgado, ministro para las Relaciones con las Cortes, y en ella se explicaba que la decisión fue adoptada por la Junta de Programas de TVE “en razón a las siguientes circunstancias:

a) En primer lugar debe tenerse en consideración el día y la hora de emisión, sábado a las 19,30, momento en que la audiencia cuenta con un elevado porcentaje de telespectadores de edades comprendidas en las enseñanzas de EGB y BUP, lo cual exige se le preste una especial atención al rigor histórico y la veracidad de los hechos que se narran, sobre todo cuando se trata de la Historia de España.

b) Con independencia de los errores que comete en fechas y otro tipo de datos históricos, el episodio que nos ocupa puede, efectivamente, dar una falsa imagen de un período caracterizado precisamente por su importancia para la cultura española, si tenemos en cuenta, como anteriormente señalábamos, la incipiente formación del público que constituye, en elevado porcentaje, su audiencia. Sistemáticamente se trata de una forma irónica e incluso peyorativa las acciones de los españoles a lo largo del capítulo, actitud ésta que no sólo deriva del texto, sino también de unas imágenes que presentan a los españoles como personajes radicalmente negativos, en contra de la línea positiva y simpática para el espectador con que aparecen los ciudadanos de otros países”.

Tales fueron los motivos por los que “se decidió aplazar la emisión del capítulo, en tanto se reciba el informe que TVE ha solicitado de dos Catedráticos especializados en este período histórico –con objeto de tomar una decisión definitiva en orden a su emisión”³.

Periódicos de la época como *Diario 16* y *ABC* se hicieron eco de la declaración ministerial bajo los títulos “«Érase una vez... el hombre». Programa de televisión irónico y despectivo para los españoles” y “El Gobierno contesta a un senador sobre la supresión de un programa en TVE”, respectivamente (*Diario 16*, 22-IX-1979; *ABC*, *id.*). Por su parte, *El Periódico de Catalunya* titulaba al día siguiente su crónica “«Érase una vez el hombre...», «irónica» y «peyorativa»”, pero además incorporaba seis “imágenes del capítulo prohibido” acompañadas por sendos

2 *Boletín Oficial de las Cortes Generales del Senado*, serie I, n.º 12, de 22-VI-1979, pp. 150-151. La noticia fue publicada por *La Vanguardia* (26 de junio, p. 15), sección *Breves*, al final de la entrada *PSOE: menos de 500 delegados asistirán al congreso extraordinario*.

3 *Boletín Oficial de las Cortes Generales del Senado*, serie I, n.º 18, de 14-IX-1979, pp. 302-303.

pies de foto –unos puramente descriptivos, otros abiertamente irónicos y otros claramente erróneos por no corresponderse con las imágenes asignadas– y, lo más importante, recogía unas declaraciones al respecto pronunciadas por Pérez Ferré⁴. Además de expresar sus dudas acerca de la posibilidad de que en el futuro Televisión Española decidiera emitir aisladamente el capítulo *El Siglo de Oro español*, el senador socialista consideraba que:

“estas consultas a los especialistas hubieran debido realizarse anteriormente y emitir la serie, aunque luego se llevase a cabo un debate para aclarar en qué puntos había errores. Por otra parte, a los estudiantes de BUP y EGB les interesa la Historia de España y la universal. Si había errores, los había en toda la serie. Es tratar al pueblo español de inmaduro y, si se siguen ocultando los hechos de nuestra Historia, no se fomenta la madurez del mismo” (*El Periódico de Catalunya*, 23-IX-1979).

Aunque en esas declaraciones Pérez Ferré anunciaba que no iba a dejar caer en el olvido la cuestión, ésta no volvió a mencionarse hasta diez meses más tarde, durante la segunda y última jornada de la comparecencia ante la Comisión de Control Parlamentario de RTVE de Fernando Arias-Salgado, Director General de RTVE y hermano del ministro para las Relaciones con las Cortes que había transmitido la respuesta del Gobierno a la interpelación del senador socialista. En los archivos del Congreso de los Diputados está documentada la celebración de dicha comparecencia el 27 de junio de 1980, pero no existe diario alguno que registre el desarrollo de la misma⁵. Por ello hay que recurrir a la crónica periodísti-

4 En realidad las seis imágenes no eran fotogramas procedentes del episodio televisivo, sino viñetas extraídas de la versión en cómic publicada en francés en 1978 por Éditions Ytra / Éditions Prodifu (como evidencian los textos de los bocadillos) cuya traducción castellana –a cargo de Víctor Mora– fue publicada por Ediciones Junior S.A. (Grupo Grijalbo-Mondadori) al año siguiente, paralelamente a la emisión de la serie en TVE. Esta versión en papel –integrada básicamente por un resumen de la narración en *off* de la serie acompañado por fotogramas de la misma que incluían bocadillos con textos muy básicos– constaba de trece volúmenes, cada uno de los cuales incluía dos episodios de la serie: *El Siglo de Oro* apareció junto a *La Inglaterra isabelina* en el volumen 8, si bien, a diferencia de lo ocurrido con su equivalente televisivo, su publicación no fue censurada. Dicha edición no debe ser confundida con la publicada en 1997 por Planeta DeAgostini en 26 volúmenes acompañando a 26 DVD, con nuevos contenidos y nuevas imágenes distribuidos temáticamente en cada capítulo en función de apartados establecidos, ni con la más reciente en cómic editada a partir de 2016 por Soleil (trad. esp. ECC Cómic, 2018-).

5 *Comparecencia de don Fernando Arias-Salgado Montalvo, Director General de Radiotelevisión Española (RTVE), para informar sobre cuestiones de su Departamento (211/000096)* (Presentación de la iniciativa: 18 de junio de 1979. Tramitación: ordinaria. Sesiones celebradas: 26 y 27 de junio de 1979).

ca que Pérez Ornia le dedica en la edición de *El País* del día siguiente y en la que recuerda cómo el representante del grupo socialista Rodolfo Guerra⁶ había preguntado a Fernando Arias-Salgado “¿Por qué ha hecho la censura más intensa y grave que en tiempos de la dictadura?” y, junto a la enumeración de los programas censurados desde 1978 hasta ese día, de los desaparecidos definitivamente de la pantalla y de los adquiridos y doblados pero finalmente no emitidos, había citado como ejemplo de los censurados íntegramente el “capítulo de la Inquisición” de la serie *Érase una vez... el hombre* (*El País*, 28-VI-1980)⁷.

Todavía en agosto se registran ecos de la cuestión en el ámbito educativo a través de un editorial publicado en la revista *Escuela española* (Solana: 1980), pero lo cierto es que posteriormente nada se supo acerca de la labor desarrollada por los dos “catedráticos especializados” que supuestamente habían sido designados como asesores ni de las conclusiones del informe que desde TVE se les habría solicitado. Además, el asunto no tardó en desaparecer de la actualidad política, desplazado por acontecimientos más importantes como el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981 y la victoria electoral del Partido Socialista Obrero Español en octubre de 1982. Y lo más significativo: el 10 de septiembre de 1983, ya bajo un nuevo Gobierno de signo ideológico diferente, la serie *Érase una vez... el hombre* volvió a ser emitida por Televisión Española, ahora ya en su totalidad y sin ningún tipo de censura.

ANÁLISIS CRÍTICO

Como ya se ha apuntado, para justificar la censura de *El Siglo de Oro español* el Ministerio de Cultura recurrió a un argumento de carácter educativo: la influencia que unas informaciones erróneas sobre la Historia de España y, sobre todo, unos textos y unas imágenes irónicos y peyorativos de los españoles durante ese período histórico podían ejercer sobre una audiencia integrada fundamentalmente por alumnado correspondiente a los niveles educativos de la Educación General Básica y el Bachillerato Unificado Polivalente de la época. Ciertamente, los contenidos abordados por el mencionado episodio formaban

6 Bustamante (2006: 74) atribuye la interpelación al también socialista Alfonso Guerra, miembro asimismo de la citada comisión, a partir de una información proporcionada por Pérez Ornia (1980b) que, sin embargo, se contradice con la identificación con Rodolfo Guerra apuntada apenas dos meses antes por el mismo Pérez Ornia (1980a).

7 El Director General de RTVE, que un mes antes había afirmado que “no hay censura previa de ningún tipo en Televisión” (*El País*, 15-VI-1980), se limitó a responder que desconocía la mayoría de los hechos expuestos y que “estos problemas dependen del límite de tolerancia de una sociedad respecto a los contenidos de los programas que pueden herir, y de hecho hieren a determinados sectores de la audiencia” (Pérez Ornia 1980a: 15).

parte del programa escolar que, en el marco de la Ley General de Educación (1970), se impartía en 1979 tanto en la asignatura *Geografía e Historia* del 7º curso de EGB como en las de *Historia de las Civilizaciones y Geografía e Historia de España* impartidas respectivamente en los cursos 1º y 3º de BUP⁸. Y no es menos cierto que en aquella época la serie *Érase una vez... el hombre* se contaba entre los programas más valorados por el público comprendido entre los siete y los doce años (Paz & Mateos-Pérez, 2015: 317), lo mismo que sus reposiciones posteriores en España y en otros países, lo que ha llevado la investigación académica a interesarse por ella en tanto que objeto de consumo histórico por parte del público de esas edades (Rantala, 2011: 498) y, en consecuencia, por su influencia sobre ese mismo público al presentar la Historia desde una determinada perspectiva (Gustafsson, 2012: 277-288)⁹.

Sin embargo, tras una detenida revisión de dicho episodio, no se advierten en él “los errores en fechas y otro tipo de datos históricos” que en su respuesta aducía el Ministerio de Cultura como una de las razones para justificar la decisión de censurarlo. Por otra parte, el doblaje con la traducción que se emitió –realizada por Angelina Gatell¹⁰– no resulta en absoluto crítico con lo español, pues la locución en *off* incluso se permite ampliar las informaciones referidas a personajes y acontecimientos importantes de la Historia de España, omitir otras que podrían minimizar los éxitos de aquéllos o que destacan los de sus adversarios y hasta matizar valoraciones críticas sobre los españoles¹¹, en una traducción un tanto paternalista que se explicaría, en términos generales, por la finalidad explícitamente didáctica de la serie y, particularmente en el caso español, por una clara voluntad de acentuar el protagonismo histórico del país a cuyo público va dirigida, más que por el contexto histórico en el que se sitúa su emisión (Martín Fernández, 2015: 306; 2018: 321-322). Y si finalmente nos fijamos en las imágenes que dan forma gráfica al episodio y a las que en su res-

8 EGB: *Orientaciones pedagógicas para EGB...*, 2-XII-1970. BUP: *Orden del 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975 de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria* (BOE 18-IV-1975).

9 Sobre la influencia de la educación formal y no formal en la construcción de identidades nacionales entre alumnado de diversos niveles educativos, *vid.* López Rodríguez, 2015a y 2015b.

10 La versión de la serie con el doblaje en español emitida en 1979 fue editada por vez primera en DVD en 2013 por Emon Home Entertainment, pues las anteriores ediciones en VHS y DVD publicadas por Planeta DeAgostini sólo incluían la versión en español de América.

11 Martín Fernández proporciona varios ejemplos a propósito del emperador Carlos (2018: 315), del Descubrimiento de América (2015: 295-296; 2018: 318), de Leonardo da Vinci (2015: 240) y de la conquista de Granada (2015: 267).

puesta el Ministerio parece atribuir la mayor responsabilidad en la presentación peyorativa de los españoles, éstos aparecen representados de igual modo que en los demás capítulos de la serie cualquiera que sea la época y la cultura en la que se ubiquen, esto es, con unos personajes fijos en el lado positivo –Pedro, Flor, Gordo, el Maestro– y otros en el negativo –el Tiñoso y el Canijo¹². Y así los encontramos como protagonistas de los grandes acontecimientos de ese Siglo de Oro español entre los soldados en la conquista de Granada, los navegantes rumbo a América y los conquistadores de América, así como entre la población indígena americana. Pero también dando cuenta del reverso de esas mismas hazañas en relación con la expulsión de los judíos, los abusos y la arbitrariedad de la aristocracia, la Inquisición, la miseria, el bandolerismo y la picaresca. Ciertamente, se trata de los *topoi* que los estudios imagológicos han identificado en la Leyenda Negra –lo mismo que el de la falsa composición de la tripulación de Colón a base de truhanes patibularios, presente igualmente en el episodio–, pero no tanto como una nueva manifestación de la misma, sino más bien como un análisis social: el que, a través de una mirada crítica, presenta hasta qué punto el esplendor político y cultural del Imperio y la riqueza de una minoría privilegiada contrastan con la realidad de un pueblo llano cuyo esfuerzo ha sido fundamental para la consecución de aquél y que ha entregado su esfuerzo y su juventud sin por ello recibir nada a cambio¹³. Un contraste reflejado en la múltiple analogía que se establece a lo largo del capítulo *El Siglo de Oro español* entre, por una parte, los jóvenes que se fueron, pero que no retornan, por otra las riquezas que sí llegan, pero que pasan de largo hacia otros destinos, y finalmente el propio paisaje natural, esquilado hasta la deforestación como consecuencia de las necesidades del Imperio. Un contraste reflejado en un Imperio, como apunta la voz en *off* en la conclusión del episodio, que naufraga en lo político con la Invencible y que triunfa en lo cultural:

“1588. Aureolada por la gloria del Siglo de Oro español, la Armada Invencible se dirige hacia Inglaterra. ¿Qué quedará de tanta grandeza? El austero e imponente Escorial. Lope de Vega, imagen de las grandezas y contradicciones de su época. Quevedo. La llama pura de santa Teresa de Ávila. El Greco. Y Cervantes, el Manco de Lepanto y su inmortal Don Quijote”.

12 Resulta paradigmática la escena del encuentro de Pedro y Gordo cristianos con Pedro y Gordo musulmanes en Poitiers en los episodios *Las conquistas del Islam* y *Los carolingios*.

13 De un modo similar, en el capítulo *El hombre del Renacimiento* el esplendor cultural del Quattrocento italiano contrasta con el escenario sobre el que aparece representado: una Florencia de los Médicis marcada por “revueltas, conspiraciones, guerras y asesinatos”.

CONCLUSIÓN

El hecho de que bajo un nuevo Gobierno de signo ideológico diferente la misma serie fuese emitida íntegramente a partir del 10 de septiembre de 1983 revela hasta qué punto, frente a una misma construcción identitaria exógena, esas dos posturas ideológicamente diferentes traducen consideraciones igualmente diferentes respecto a cómo los futuros ciudadanos de una incipiente España democrática debían conocer, definir y asumir su pasado y, en consecuencia, su propia identidad¹⁴. Sin embargo, el 28 de enero de 2019, preguntado por la prensa acerca de la ausencia de celebraciones con motivo del aniversario de la llegada de Hernán Cortés a América, José Guirao, ministro de Cultura español, respondía: “Es que allí ese tema es complicado” (García Calero, 2019). Cuatro décadas después del episodio de censura que hemos analizado, la definición del pasado y su relación con la identidad nacional actual siguen representando un problema para el Gobierno de España. Pero si entonces la censura no fue la solución, tampoco ahora la autocensura lo será. Porque sólo conociendo y asumiendo las luces y sombras de nuestra Historia podremos llegar a comprender quiénes somos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barillé, A. & Barbaud, J. (1979). *Érase una vez... el hombre*, 8. *El Siglo de Oro / La Inglaterra isabelina*. Barcelona: Ediciones Junior S.A.
- Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado*, serie I, n.º 12, de 22-VI-1979, 150-151: <http://www.senado.es/legis1/publicaciones/pdf/senado/bocg/I0012.PDF> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado*, serie I, n.º 18, de 14-IX-1979 de septiembre de 1979, 302-303: <http://www.senado.es/legis1/publicaciones/pdf/senado/bocg/I0018.PDF> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Bustamante, E. (2006). *Radio y televisión en España. Historia de una asignatura pendiente de la democracia*. Barcelona: RAI-Gedisa.
- El Gobierno contesta a un senador sobre la supresión de un programa en TVE (22 de septiembre de 1979). *ABC*, p. 10: <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1979/09/22/018.html> (Consulta: 31 de mayo de 2019).

14 En el único estudio que se ha interesado por este episodio de la historia televisiva española, Palacio (2012: 265-266) considera fundamental el factor identitario en este caso de censura.

- “En RTVE no hay censura de ningún tipo”, asegura su director general (15 de junio de 1980). *El País*, p. 1: http://elpais.com/diario/1980/06/15/portada/329868001_850215.html (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- “Érase una vez el hombre...”, “irónica” y “peyorativa” (23 de septiembre de 1979). *El Periódico de Catalunya*, p. 31: http://archivo.elperiodico.com/ed/19790923/pag_031.html (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- “Érase una vez... el hombre”. Programa de televisión irónico y despectivo para los españoles (22 de septiembre de 1979). *Diario 16*: <http://www.march.es/ceacs/biblioteca/proyectos/linz/Img/pdf.gif> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- García Calero, J. (2019). Hernán Cortés, ausente de la política española “porque en México es complicado” (29 de enero de 2019). *ABC*: https://www.abc.es/cultura/abci-hernan-cortes-ausente-politica-espanola-porque-mexico-complicado-201901242158_noticia.html (consulta, 31 de mayo de 2019).
- Gustafsson, T. (2012). Historieförmedling och världsåskådning riktad till barn i TV-serien *Det var en gång...* [Mediación histórica y visión del mundo para niños en la serie de televisión *Érase una vez...*; (en sueco)]. En S. Kärrholm & P. Tenngart (eds.). *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Lund: Studentlitteratur, 273-288.
- López Rodríguez, C. (2015a). Aprendizaje de la historia e identidades nacionales: reflexiones sobre el punto de vista de los estudiantes. *CLIO. History and History Teaching* 41: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonLopez2015.pdf> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- López Rodríguez, C. (2015b). Repensando las narrativas nacionales: un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92: <https://www.um.es/cepoat/pantarei/?p=6811> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Martín Fernández, C. (2015). *Análisis de las traducciones de Érase una vez... el hombre al español*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martín Fernández, C. (2018). De la traducción de la literatura infantil a la traducción de series para niños: estudio de las normas en un corpus audiovisual francés. *Cédille, revista de estudios franceses*, 14, 303-325: <http://cedille.webs.ull.es/14/14martinf.pdf> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria. BOE n.º 93 de 18 de abril de 1975, 8049-8068: <http://www.boe.es/boe/dias/1975/04/18/pdfs/A08049-08068.pdf> (Consulta: 31 de mayo de 2019).

- Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica: año académico 1970-1971. Planes y programas de estudio* (1970): <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/74229> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Palacio, M. (2012). *La televisión durante la Transición española*. Madrid: Cátedra.
- Paz, M.^a A. & Mateos-Pérez, J. (2015). The Impact of Political Transition (1976-1982) on Spanish Television for Children and Young People. *Television & New Media*, 17 (4), 308-323.
- Pérez Ornia, J. R. (17 de abril de 1979 = 1979a). Incidentes /1. *El País*: http://elpais.com/diario/1979/04/17/agenda/293148001_850215.html (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Pérez Ornia, J. R. (28 de abril de 1979 = 1979b). Érase una vez... el hombre. *El País*: http://elpais.com/diario/1979/04/28/agenda/294098404_850215.html (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Pérez Ornia, J. R. (5 de mayo de 1979 = 1979c). Reposiciones y “Tribuna internacional”. *El País*: http://elpais.com/diario/1979/05/05/agenda/294703201_850215.html (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Pérez Ornia, J. R. (28 de junio de 1980 = 1980a). El director general de RTVE se sometió a un intenso interrogatorio parlamentario. *El País*: http://elpais.com/diario/1980/06/28/espana/330991208_850215.html (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Pérez Ornia, J. R. (17 de agosto de 1980 = 1980b). La censura moral fue cediendo; la censura política continúa (La historia del puritanismo censor en Televisión Española / y 2). *El País*: http://elpais.com/diario/1980/08/17/cultura/335311202_850215.html (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- PSOE: menos de 500 delegados asistirán al congreso extraordinario (26 de junio de 1979). *La Vanguardia*, p. 15: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1979/06/26/pagina-15/33436736/pdf.html> (Consulta: 31 de mayo de 2019).
- Rantala, J. (2011). Children as Consumers of Historical Culture in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (4), 493-506.
- Solana, J. (dir.) (1980). Editorial. La necesidad de un pueblo de estar informado. *Escuela española. Revista profesional de educación*, año XL, n.º 2539 (1 de agosto de 1980), 3: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/escuela-espanola-1542/> (Consulta: 31 de mayo de 2019).

EL SIGLO XVII A TRAVÉS DEL ARTE BARROCO. EL TRABAJO CON CUADROS VIVIENTES COMO APLICACIÓN EN EL AULA

RAÚL ALCAHUT UTIEL

(IES Cañada de la Encina de Iniesta, Cuenca)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.57

INTRODUCCIÓN

La propuesta de aplicación didáctica tiene su origen en varios puntos de partida. Por un lado el estudio de la edad moderna en sus diferentes aspectos: sociedad, política, cultura, religiosidad, etc. Por otro lado el trabajo con imágenes de arte barroco y en tercer y último lugar la valorización del patrimonio artístico local o comarcal, pero con especial atención a la riquísima colección de pintura barroca del museo del Prado, especialmente Rubens, Murillo y Velázquez.

En este aspecto cabe mencionar el trabajo con cuadros vivientes en 3º ESO para trabajar el arte Barroco. Primero se trabajó manera convencional el renacimiento (clase magistral y comentario de imágenes) para asentar una base de conocimientos que sería aplicada en el Barroco. Aquí, para fomentar al alumnado y para hacerlo más entretenido se animó a los alumnos a ir eligiendo qué obras querían representar entre las que se veían en clase.

Estos proyectos tienen como objetivo fomentar la imaginación, el conocimiento y la sensibilidad artística para trabajar el Arte y la Historia. Además es una manera de trabajo interdisciplinar porque muchas de las imágenes escogidas tienen relación con otras áreas y materias. También es un medio para trabajar las TIC a través de internet (páginas como pinterest o blogs de arte e historia) así como aplicaciones (photoshop). Partiendo de los ejemplos anteriores y de los objetivos antes citados, nace la propuesta didáctica que se plantea a continuación.

Para realizar esta propuesta didáctica han sido indispensables algunos manuales que han servido para tomar ideas generales. Especialmente se inspira en un manual clásico como es «*Cómo leer la historia en el arte*» de Schwetje & Febbraro.

Otros manuales que han tenido utilidad y que vienen citados en la bibliografía final son «*Historia del arte para jóvenes*» de Janson Janson y varias páginas webs que pululan por la red sobre trabajo con cuadros vivientes de este periodo de la edad moderna.

Especialmente hay que mencionar para esta propuesta la enorme influencia que ha tenido el trabajo del grupo italiano «Tableaux Vivants» cuyas performances pueden verse en internet. Estos vídeos, especialmente, sirvieron de inspiración a muchos alumnos por el rigor y la imaginación con la que representan muchas de las más famosas obras tenebristas de Caravaggio.

PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

La propuesta planteada se enmarca dentro de los contenidos de Geografía e Historia de 3º ESO relacionados con la parte de Historia de la Edad Moderna, concretamente el siglo XVII y la Europa del Barroco que se prolonga hasta mediados del siglo XVIII.

Por experiencia de anteriores cursos, el trabajo con CUADROS VIVIENTES como medio para relacionar arte e historia supone un aliciente para el alumnado, incluso para el menos participativo y activo, siempre que se sepa trabajar de manera atractiva.

La propuesta fue un éxito y se evaluó como una actividad dentro del segundo trimestre porque cumplía con varios estándares de aprendizaje. Esta propuesta, además, permitiría trabajar una gran cantidad de contenidos, criterios de evaluación y estándares así como relacionarlos de una manera interdisciplinar con otras materias:

- Estudio de la historia de la edad moderna a través del arte
- Estudio del barroco a través de la historia, la mitología, etc.
- Valorar el patrimonio artístico
- Relación con otras materias: literatura, filosofía, cultura clásica.

METODOLOGÍA

Primeramente se trabajó el tema del arte barroco dentro del contexto histórico del siglo XVII como un medio para visualizar la monarquía absoluta, la contrarreforma, el espíritu de la reforma, los cambios sociales, el ascenso de la burguesía, la decadencia de España, etc. Al mismo tiempo se les dio un guion sobre el trabajo

para hacerlo después del tema teórico del siglo XVII. Así, se explicó que el trabajo debía ser sencillo pero con una cierta preparación e investigación previa acorde con su nivel y con la naturaleza del trabajo.

Así, los alumnos deben explicar en el mismo qué personajes son, su importancia (en el caso de monarcas, papas), significado y simbología (en el caso de mitos, obras religiosas) o la situación y el contexto social e histórico (retratos burgueses, escenas costumbristas...). La propuesta ha sido un éxito y se ha evaluado como una actividad dentro del segundo trimestre porque cumplía con varios estándares de aprendizaje.

Previamente al trabajo de los alumnos, el profesor les dio una selección de imágenes que, previamente, se habrían proyectado y trabajado en clase para explicar los mitos, y ellos debían elegir las obras que quisieran y representarlas como un cuadro viviente.

De forma esquemática se les entregó un guion con suficiente tiempo de antelación para que fueran orientándose. A continuación aparecen las directrices principales del mismo:

GUIÓN DEL TRABAJO DE “ARTE BARROCO” (3º ESO)

1. CUADROS VIVIENTES

PARTE COMÚN. TRABAJO EN GRUPO

Se trata de realizar un cuadro viviente entre todos los miembros del grupo sobre una imagen de libre elección entre las obras de arte que se os han enviado.

PARTE INDIVIDUAL

Se debe hacer como en la parte grupal

2. IMÁGENES ELEGIDAS

Aparte de los cuadros vivientes deben aparecer las imágenes originales en menor tamaño.

3. COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE

- IDENTIFICACIÓN: título y autor, fecha, país, estilo (si procede)
- COMENTARIO: CARACTERÍSTICAS, descripción y relación con las características del estilo al que pertenece. PARA HACER EL COMENTARIO HAY QUE BASARSE EN LOS APUNTES.

- RELACIÓN con la HISTORIA, la RELIGIÓN o la MITOLOGÍA. Debéis describir brevemente los elementos que se ven a simple vista o se interpreten, es decir, la idea que la obra simboliza o quiere transmitir o la relación con diversos fenómenos históricos (la monarquía absoluta, la contrarreforma católica y su interés por impresionar y conmover a los fieles, la pobreza y la decadencia de España con los Austrias menores...). AQUÍ SÍ HAY QUE BUSCAR INFORMACIÓN.

4. VALORACIÓN Y CRÍTICA PERSONAL

Explicad por qué os ha gustado las obras elegidas y por qué la habéis elegido (tanto en la obra grupal como individual) o qué os transmite la misma.

PROPUESTA TEÓRICA (SIGUIENDO LA LEGISLACIÓN LOMCE Y LA ESPECÍFICA DE CASTILLA-LA MANCHA)

CONTENIDOS

- El Arte Barroco
 - El mundo del Barroco: sociedad, cultura, religiosidad, política.
- Competencias
- Comunicación lingüística (CL) en la redacción del trabajo que explique la obra elegida.
 - Competencia digital (CD). Se trabaja en el tratamiento de la imagen a través de aplicaciones (photoshop u otras).
 - Aprender a aprender (AA). Se relaciona con el trabajo que requiere de cierta autonomía y nuevas formas de trabajo.
 - Competencias sociales y cívicas (CSC). Se trabajan al ser un trabajo que se pretende que sea en grupo especialmente lo que fomenta la relación entre los alumnos de la clase.
 - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (IE). El sentido de autonomía que se pretende con este trabajo fomenta la iniciativa y la libre elección de la obra se relaciona con la madurez en la toma de decisiones y el trabajo en grupo.
 - Conciencia y expresiones culturales (CEC). Es la competencia fundamental en este trabajo puesto que con la excusa del arte barroco se pretende un acercamiento al mundo del arte a través de las colecciones pictóricas y escultóricas como las del museo del Prado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CRITERIOS COMUNES DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

4. Manejar información procedente de diversas fuentes para crear un documento sobre un tema monográfico.

5. Realizar un trabajo de investigación histórica, individualmente o en equipo, y utilizar las TIC para su elaboración y exposición.

6. Analizar e interpretar obras de arte, refiriéndose a sus elementos y temática y contextualizándolas en el momento histórico y cultural al que pertenecen.

7. Utilizar con rigor los términos históricos, geográficos y artísticos y emplear el vocabulario específico para definir conceptos.

8. Utilizar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para obtener información y como instrumento para aprender, conocer y utilizar los conceptos y herramientas propias de la Geografía y la Historia.

9. Realizar trabajos y presentaciones a nivel individual y grupal que supongan la búsqueda, selección y organización de textos de carácter social, geográfico o histórico, mostrando habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo.

11. Conocer y utilizar estrategias para desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio.

CRITERIOS DEL BLOQUE 4: LA EDAD MODERNA

3. Caracterizar la sociedad, la economía y la cultura de los siglos XVI y XVII.

16. Estudiar los reinados de los Austrias Menores.

15. Conocer las relaciones exteriores del siglo XVII en Europa y la política interior de los distintos países.

17. Investigar sobre la vida cotidiana durante la Edad Moderna.

18. Destacar la importancia del arte Barroco en Europa y en América.

19. Justificar la relevancia de algunos autores y obras de los siglos XVI-XVII.

METODOLOGÍA

Activa y participativa. Realización de cuadros vivientes en grupo e individual. Se fomentará la exposición en clase de las obras realizadas.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

- Valoración de tareas
- Exposición en clase
- Prueba escrita

RESULTADOS

Por experiencia de anteriores cursos el trabajo con cuadros vivos supone un aliciente para el alumnado, incluso para el menos participativo y activo, siempre que se sepa trabajar de manera atractiva. Viendo el buen resultado en el alumnado (motivación, interés por participar) puede afirmarse que es una actividad en la que aprenden disfrutando.

No hay que olvidar que se trata de un nivel destinado a alumnos de 14-15 años por lo que es imposible tratar el tema del arte barroco en profundidad. Además, suele haber cierta diversidad de alumnado (alumnos con dificultades, TDH, alumnado inmigrante de reciente incorporación, etc.).

En resumen, desde un punto de vista didáctico, metodológico y académico, este tipo de propuestas se destacan por:

- Fomenta la participación y la estimulación del alumnado de 3ºESO, nivel donde la edad y las inquietudes de los alumnos no se inclinan por trabajar contenidos de la edad moderna y del barroco.
- Consigue que los alumnos trabajen de forma práctica (los cuadros vivos) y analicen a través de la búsqueda de contenidos los diversos acontecimientos y fenómenos de la edad moderna que se trabajan en los cuadros: la guerra de los treinta años (La rendición de Breda), los validos (retratos del duque de Lerma y del conde-duque de Olivares), la decadencia de los Austrias menores (los diversos retratos de Velázquez), la contrarreforma (Ribera, Caravaggio, Murillo, Georges de la Tour, etc), el auge de la burguesía en la Europa protestante (Vermeer, Rembrandt) y un largo etcétera.
- Fomenta la integración de los alumnos menos motivados en el grupo a través de estos trabajos donde, por un lado, deben trabajar en grupo pero, por otro lado, permite y fomenta la expresión artística y la investigación personal de fenómenos o acontecimientos históricos a través del arte.
- Consigue fomentar nuevas metodologías aparte de las tradicionales clases magistrales y del mal uso abuso en el que se está cayendo con el uso de las tablets entre otros elementos de discutible uso pedagógico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Debido a la diversidad del alumnado y la evolución del mismo así como la disparidad de medios con que cuenta el profesorado, la viabilidad del trabajo es muy relativa dependiendo del curso, el grupo, el centro, los medios materiales y el contexto social del alumnado.

Con todo, a modo de conclusión, la experiencia acumulada en dos años con grupos diferentes nos lleva a la conclusión de que es una experiencia interesante, útil y muy entretenida para la enseñanza de la edad moderna en la educación secundaria. No hay que olvidar que una metodología participativa e imaginativa como ésta ayuda a mejorar el aprendizaje en unos alumnos que se encuentran en un periodo donde es difícil motivarlos que muestren interés, especialmente en temas o periodos tan “lejanos” y “duros” para muchos de ellos como la edad moderna.

Sin ir más lejos, trabajos como éste han conseguido que alumnos desmotivados y que hasta ese momento obtenían unas pésimas calificaciones en un rendimiento académico hayan conseguido engancharse a la materia. Este aumento del interés y de las ganas de participar es todavía más chocante cuando la edad moderna no suele constituir uno de los temas más «interesantes» a ojos del alumnado adolescente.

Estos trabajos, por su dinámica de trabajo y la motivación antes citada, permite trabajar además con niveles de enseñanza secundaria que no son los ordinarios sino que tienen características especiales: alumnado de PMAR (programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento), alumnado con características especiales o dificultades de aprendizaje (alumnos extranjeros con dificultad para expresarse en español o recién incorporados al sistema educativo, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cumming, R. (2006). *Guías Visuales de Arte*. Ed. Espasa, pp. 163-215
- Honour, H. y Fleming, J. (2004). *Historia mundial del arte*. Ed. Akal, pp. 580-616
- Janson, H.W. y Janson, A.F. (1988). *Historia del arte para jóvenes*. Ed. Akal, Madrid.
- Schwetje, B. y Febbraro, F. (2010). *Cómo leer la historia en el arte*. Ed. Electa, Barcelona.
- VV.AA. (2015). *Geografía e Historia Castilla-la Mancha*. Serie descubre 3 ESO, Ed. Santillana pp. 300-3008 y 314-323

Webgrafía: *Tableaux Vivants* de Caravaggio.

https://www.youtube.com/watch?v=xXow_RgGQdE

<https://www.youtube.com/watch?v=WGdb-zSpUwI>

<https://www.youtube.com/watch?v=c0OpXRg0hMk>

MUJERES OLVIDADAS EN LA HISTORIA. ESTEREOTIPOS E INVISIBILIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO

DANIEL MALDONADO CID*

(Universidad de Castilla-La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.58

INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordamos la escasa representatividad de la historia de las mujeres en los libros de texto. Los análisis realizados hasta el momento muestran un bajo índice de presencia femenina en los recursos didácticos empleados por el docente. La invisibilidad femenina frente al elevado protagonismo masculino en la historia está provocando que los estereotipos sobre la percepción de la realidad arraiguen sobremedida en las mentalidades del colectivo más joven de nuestra sociedad. Por ello, nuestro objetivo fundamental consiste en identificar los clichés y las carencias en torno al ámbito femenino dentro de la diversidad temática de los contenidos impartidos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre historia. Para cumplir dicho objetivo hemos comparado diferentes libros, concretamente los editados por Santillana, Anaya, y SM Savia, principalmente los que conciernen a las asignaturas de Geografía e Historia en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de los últimos años.

El análisis de estos materiales nos permite ver no sólo las ausencias, sino las distancias entre la historiografía y la didáctica de la historia. También nos brinda la oportunidad de aproximarnos a posibles soluciones que aporten una comprensión completa de la historia, sin excluir a ninguno de los sujetos que

* Este trabajo está avalado por el proyecto de investigación Familias, trayectorias y desigualdades sociales en la España centro-meridional, 1700-1930 [Referencia HAR2017-84226-C6-2-P], dirigido por Francisco García González y Jesús Manuel González Beltrán y que ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad.

la protagonizaron. En este sentido, el presente estudio también pretende dar respuesta a uno de los objetivos principales de la investigación sobre jefaturas femeninas, que actualmente llevamos a cabo en el Seminario Historia Social de la Población (SEHISP) de la Facultad de Humanidades de Albacete y que se materializa en la tesis doctoral titulada “Mujeres al frente del hogar. Entre la ausencia y la soledad en el sureste de la Península Ibérica (1700-1860)”. Dicho objetivo consiste en desmontar los estereotipos evitando caer en generalizadas simplificaciones que nos llevan a pensar en la vida de las mujeres como un hecho excepcional ligado a determinados aspectos y conductas como pueden ser: el ámbito doméstico, los trabajos no remunerados y de baja cualificación, o la pobreza y la soledad, entre otros.

Desde el punto de vista legislativo, el artículo 23 c. de la Ley Orgánica de Educación (LOE) destacaba el papel determinante de las capacidades que deben adquirir los alumnos en términos de tolerancia e igualdad (Gallego y Gómez, 2016: 127). Esta apuesta por potenciar el conocimiento de los valores y el respeto se ha mantenido en la posterior y actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En cambio, si descendemos a los contenidos expresados en los libros de texto, las referencias a esta realidad son exiguas. Los bajos porcentajes de inclusión de las mujeres en el discurso histórico responden al simple hecho de que sigue imperando el discurso político económico sobre lo social (Santi, y Pagès, 2011: 131). El ámbito femenino ha quedado relegado a un segundo plano (García, 2015: 168). La balanza se halla descompensada. La prominencia y recurrencia de personajes monárquicos (en su gran mayoría hombres) u otros personajes de cierta relevancia social en los textos educativos apenas deja espacio a otros apartados temáticos. Prueba de ello son las numerosas páginas que tienen que ver con la conquista de un territorio o las guerras y los conflictos políticos. Sin embargo, y, más adelante veremos algunos ejemplos de este problema, los textos que se aproximan al estudio de la sociedad o a la vida cotidiana no sobrepasan las dos páginas, incluso una página.

A la hora de realizar nuestra investigación, trabajos como el de Gómez y Tenza (2015) y el de Gallego y Gómez (2016) que ahondan en el análisis de estereotipos de género a través de las ilustraciones del temario de los libros de historia, o el de Delfín y Pérez (2015), donde el análisis crítico del discurso permite identificar determinados clichés que potencian o, por el contrario, ocultan hechos históricos (Delfín y Pérez, 2015: 944), son una referencia para el estudio de la invisibilidad de las mujeres. Además, los estudios de Santi, y Pagès, (2011) y Pagès, y Santi, (2012), se preguntan de qué manera contribuyen la historia y las ciencias sociales

en el ámbito educativo, adentrándose en la visión que los más jóvenes adquieren cuando asocian principalmente el discurso histórico con el rol que juegan los grandes personajes. Aun así, es cierto que en los últimos años se ha desarrollado una tendencia positiva en cuanto a la inclusión de las mujeres en la historia como apunta el artículo de Fernández (2005). Por ello se hace necesaria la revisión y comparación de los materiales didácticos más actuales con los de hace una década. En este sentido, el exhaustivo trabajo de López-Navajas (2014) sobre la ausencia de las mujeres en la ESO ha sido fundamental gracias a la base de datos Mujeres en la ESO (MESO) del proyecto realizado en la Universidad de Valencia “Las Mujeres en los Contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria” (López-Navajas, López et ál. (2009).

METODOLOGÍA

El principal objetivo de este trabajo se ha centrado en observar los diferentes estereotipos reflejados en el ámbito femenino a lo largo de la historia. ¿Cuáles son los clichés que más se repiten y que han arraigado en relación con la posición social de las mujeres en el discurso histórico? A la hora de responder a estas cuestiones, a través de los libros de texto hemos analizado los contenidos referentes a cada época histórica. Además, se ha prestado especial atención al temario correspondiente a finales del Antiguo Régimen impartido durante el 4º curso de esta etapa puesto que corresponde con el arco cronológico de la tesis doctoral. En base a esto, la metodología se ha fundamentado en los siguientes aspectos:

- Han sido estudiadas las asignaturas de Geografía e Historia que se imparten en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de 2016 y 2017, centrándonos únicamente en las unidades referentes a la Historia. Las editoriales elegidas han sido, para el caso del primer ciclo (1º, 2º y 3º de ESO), Santillana; con respecto al segundo ciclo (4º de ESO) se han comparado los contenidos de “El siglo XVIII. La Época de la Ilustración” y “El Antiguo Régimen y la Ilustración” de los grupos editoriales de Anaya digital y SM Savia digital respectivamente.
- Han sido medidos los indicadores de presencia y ausencia del ámbito femenino mediante el desarrollo de las siguientes acciones:
 1. Contabilizar el número de páginas con o sin mujeres. En este caso, la presencia de mujeres y hombres puede ser o no exclusiva.
 2. Registrar todas las ilustraciones atendiendo a la presencia masculina y femenina.

3. En cuanto a cada uno de los contenidos, revisar las diferentes temáticas en las cuales tanto hombres como mujeres toman especial protagonismo.
4. Anotar los nombres de los distintos personajes que aparecen en las diferentes épocas.
5. Buscar y detectar aquellas frases y expresiones lingüísticas cuya interpretación desde el campo de la semántica determine una construcción estereotipada de la realidad.
6. Comparar la información recopilada con la base de datos MESO.

La sistematización de los datos procedentes de los libros de texto se ha estructurado conforme a una base de datos construida en Microsoft Access. Los diferentes campos se han elegido siguiendo algunas de las variables diseñadas en MESO:

- Páginas: Las páginas son los elementos principales sobre los que se ha proyectado la base de datos. Dicho esto, según la presencia o ausencia de mujeres y hombres, la cuantificación responde a los siguientes códigos: masculino (1); femenino (2); ambos (3); y ausencia (0).
- Ilustraciones: Se han diferenciado esencialmente según el sexo mediante los códigos: masculino (1); femenino (2); ambos (3); sin presencia de personajes, es decir, todas aquellas ilustraciones como mapas, naturalezas muertas, etc. (4); y la ausencia de ilustraciones (0).
- Temas: Sigue la misma codificación que el campo “Páginas” y aborda el rol que juegan algunos de los colectivos (Monarquía, ámbito artístico y político y social, entre otros) en la historia. Asimismo, se ha tenido en cuenta el papel que desempeñan los personajes destacados en dichos colectivos.
- Personajes: Sigue la misma codificación que el campo “Páginas” y recoge el nombre completo de aquellas figuras destacadas en el texto atendiendo a su posición social.
- Observaciones: En este campo se registran conceptos, expresiones y anotaciones que muestran los manuales en sus diferentes apartados y que suscitan reflexiones y hechos estereotipados.

En el desarrollo del análisis, se ha descartado la presencia de deidades y de personajes de ficción siguiendo el modelo MESO (López-Navajas, 2014: 291). Esto supone una presencia numerosa en algunos de los apartados temáticos como, por ejemplo: los dioses del Antiguo Egipto o el Renacimiento y la pintura religiosa,

ya que la excesiva referencia a estas figuras y deidades supone una distorsión en el cómputo total de datos recogidos.

RESULTADOS

Como atestiguan los datos reflejados en el Gráfico 1, las diferencias, durante el primer ciclo de ESO entre los textos elaborados al amparo de La Ley Orgánica (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el contenido de los manuales publicados bajo la mejora de la LOMCE casi una década después, son mínimas. Aunque se puede apreciar un leve aumento en el número de personajes femeninos destacados (6,9 % en el año 2007 y 8,66 % en 2016), la presencia de mujeres en las ilustraciones apenas ha cambiado. La gran mayoría son mujeres que se encuentran acompañadas por hombres, es decir, la presencia en ambos sexos ronda el 30 %, datos que coinciden de forma aproximada con los de (Gómez y Tenza, 2015: 787), 25,2 %, y raro es el caso en el que ellas sean protagonistas de la acción reflejada, tanto si se trata de obras pictóricas de cierto renombre o de simples ilustraciones explicativas. Además, dichas ilustraciones aparecen con mayor frecuencia en los temas concernientes a la prehistoria y el mundo grecolatino. Con respecto a esto, suelen ser representaciones del modo de vida. Los personajes son anónimos y mayormente revelan oficios, lugares y aptitudes según la posición social del individuo. Algo parecido ocurre con las ilustraciones en las que aparecen únicamente mujeres, de forma singular cobran valor las que se aproximan a temas como la vida cotidiana, la maternidad y el ámbito doméstico, en su gran mayoría durante la etapa de la Antigüedad. Por el contrario, según avanzan los cursos, 3º y 4º de ESO, y con ellos los periodos históricos que comprenden la Época Medieval y comienzos de la modernidad, hallamos mayormente alusiones al ámbito femenino que se corresponden exclusivamente con la alta nobleza.

Todo ello lo podemos ver por medio de los personajes citados en las diversas temáticas. Por ejemplo, en cuanto a las reinas del Antiguo Egipto se enumeran algunos casos, algo que igualmente ocurre con las damas de la nobleza, reinas y princesas que toman protagonismo cuando se habla de la formación del Imperio español. En cualquier caso, existe un aspecto alentador, y es la relevancia que tienen los apartados de la cultura y el arte, poniendo sobre la mesa el nombre y la obra de algunas escritoras y artistas.

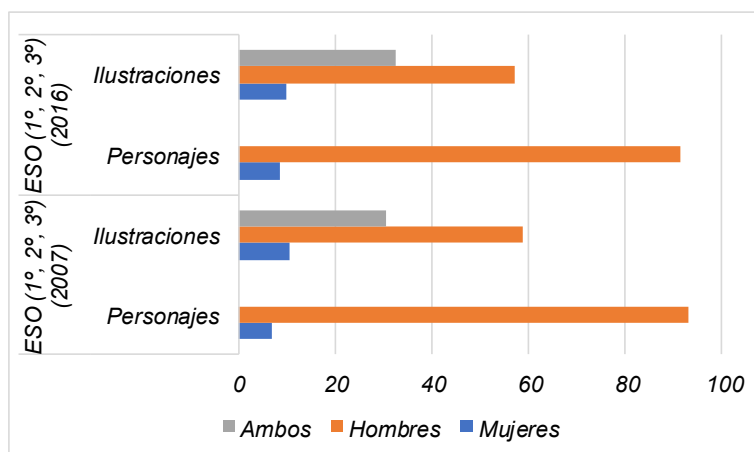


Gráfico 1. Porcentaje de ilustraciones y personajes de la editorial Santillana en el primer ciclo de ESO según el año de publicación

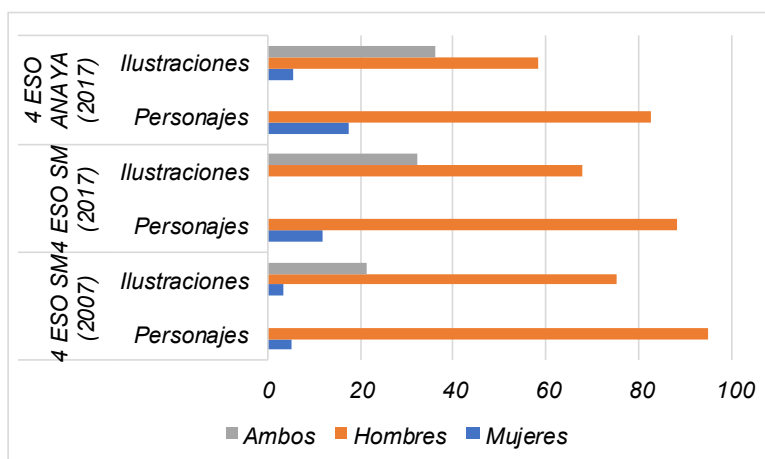


Gráfico 2. Porcentaje de ilustraciones y personajes según el año de publicación y la editorial

Más aún, tomando una perspectiva general se puede apreciar un ligero cambio entre el primero y el segundo ciclo de secundaria. En este sentido, comparamos los contenidos de la editorial SM de los cursos de 4º de ESO, donde, tras diez años, vemos que el porcentaje de personajes femeninos ha aumentado de un 5,1 % en 2007 hasta un 12 % en 2017 (Gráfico 2). Incluso en la edición de Anaya de 2017 y para el mismo curso, el porcentaje de mujeres rebasa el 17 %, un hecho que

muestra un cierto avance. Aun no siendo totalmente significativo, este cambio también implica la disminución del número de personajes masculinos, de un 95 % aproximadamente hace una década, a menos del 88 % actualmente. Pese a lo positivo de este aspecto, lo cierto es que los contenidos en el segundo ciclo repiten la misma estructura basada en una perspectiva socializadora donde se reafirma el poder predominante de los hombres (Pagès y Santi, 2012: 94).

Los datos anteriores en cuanto a desigualdad de género se corroboran si revisamos el número de páginas y la presencia de ambos sexos. Como podemos ver en el Gráfico 3, en el caso del primer ciclo y la editorial Santillana, el porcentaje es mínimo y en el caso de Anaya, no existen páginas con presencia única de mujeres. Igualmente, más de un 20 % de las páginas no alberga hombres ni mujeres. En ellas se suceden explicaciones apoyadas en mapas históricos y esquemas político-económicos.

Finalmente, y de igual forma que con el número de páginas, la posición social de determinados colectivos e individuos pertenece sobre todo al ámbito masculino. Son muy pocos los casos de mujeres y su protagonismo concierne a la esfera de personajes ilustres del arte y de la alta nobleza. Como son los casos de la duquesa María Josefa Pimentel, la reina egipcia Hatshepsut de la dinastía XVIII o Madame Geoffrin. Más allá de estos casos, las menciones a la posición social de las mujeres son muy escasas quedando circunscritas a determinados clichés y frases estereotipadas como las mostradas en la Tabla 1.

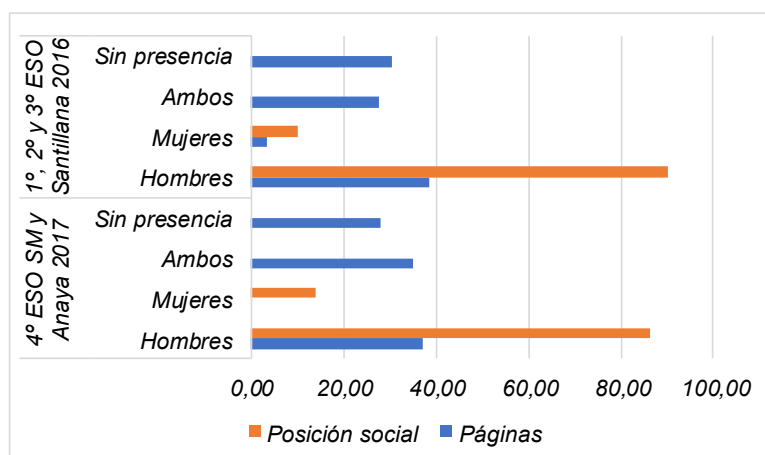


Gráfico 3. Porcentaje de presencia de mujeres y hombres según el número de páginas y posición social (4º ESO SM y Anaya, 2017; 1º, 2º y 3º ESO Santillana)

Tabla 1. Ejemplos de frases estereotipadas

Frase 1	Descubre: La vida en el castillo: “Las mujeres rara vez salían del castillo y pasaban el tiempo cuidando de los hijos pequeños y bordando”.
Frase 2	Los artesanos y los gremios: “Las mujeres eran admitidas en los gremios solo en raras ocasiones, por ejemplo, cuando se quedaban viudas”.
Frase 3	La mayor parte de las mujeres campesinas y las que trabajaban en el servicio doméstico eran analfabetas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos reflejados en el apartado anterior muestran notoriamente como el incremento, tanto en el número de ilustraciones como en la importancia de los personajes señalados, atañe más a la visibilidad de hombres bien situados social y económicamente, dejando a las mujeres enclaustradas en un estadio marginal de la sociedad. Por lo cual, si queremos llevar a cabo cambios estructurales en los libros de texto y sus contenidos, es crucial estrechar vínculos entre una historiografía enriquecida por la historia de las mujeres (Fernández, 2005: 15) y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se debe pues intentar no encasillar y aislar los hechos que trascienden en la vida de las mujeres. Para ello, hay que apostar por contextualizar y explicar (Coudannes, 2015: 137) realidades como la desigualdad y la marginación social. Esto implica incluir a las mujeres contemplando una historia con perspectiva de género (Latapí y González 2015: 225).

Hay varios factores que marcan esta tendencia a la invisibilidad de las mujeres en la historia. Uno de los más importantes radica en la falta de formación en materia de igualdad y feminismo (García, 2016: 490), que a su vez provoca la inmovilidad y la actualización de los contenidos. Las frases de la Tabla 1 muestran de forma clara como están contruidos los estereotipos ligados al ámbito femenino. En numerosos casos estos se definen por expresiones como “en raras ocasiones...”, no obstante, también aparecen palabras como “marginal”, “excepcional” y “anecdótico”. No podemos admitir el tono negativo que emana de estos conceptos. La frase 2 hace referencia a las mujeres viudas de un modo marginal, cuando en realidad este colectivo jugaba un rol fundamental en el momento en el que tomaban las riendas de su hogar desarrollando mecanismos de acción para afrontar la nueva situación ante la muerte o el abandono del marido (Pascua, 1993-1994: 463). Otro de los ejemplos es la dicotomía entre campo y ciudad que ha constituido la permanencia de estos clichés: “las mujeres campesinas poseen niveles inferiores de alfabetización que en el ámbito urbano”. Ideas como estas

arraigan profundamente, hasta tal punto que los materiales didácticos proyectan el mensaje general de que las mujeres no toman partido de los cambios producidos a nivel social y cultural (López-Navajas y Querol, 2014: 220); que su nivel participativo es prácticamente nulo. Asimismo, si no queremos caer en generalizaciones simplistas de esta naturaleza, tenemos que saber que no todas las mujeres bordaban ni todas tenían hijos (Frase 1). Igualmente, hechos tan actuales como la soltería o la viudez se encuentran fuera del eje temático de los libros de texto. Realmente, cierta imagen de linealidad y estatismo, o, mejor dicho, de mirada unidireccional (García, 2017: 41) que impregna el orden social de estas mujeres se ha instalado en el discurso de estos manuales.

Sin embargo y a pesar de lo inquietante que puede llegar a ser la ausencia de las mujeres en los libros de texto, otros elementos sí intentan incentivar la integración de las mujeres. Es decir, sí ayudan al alumno a construir una visión crítica de la historia, por medio de planteamientos como los siguientes ejemplos: “¿Qué consecuencias provocaría el hecho de que las mujeres no pudieran estudiar? Da tu opinión sobre ello” o “¿Están presentes los dos sexos? Comenta cómo visten las mujeres y los hombres”. Se trata de fórmulas que no van más allá de la opinión o reflexión (aquí debería entrar en juego la capacidad de respuesta del profesor que comentábamos anteriormente), pero que coincidiendo con la reflexión de Prats (como se citó en Gómez, Cózar y Miralles, 2014: 12) capacitan la motivación de los alumnos. A raíz de esto, existen multitud de proyectos innovadores como el de Martínez (2016) que plantea actividades diseñadas para incentivar el aprendizaje de una manera crítica y en términos de igualdad.

En definitiva, podemos afirmar que existe un desequilibrio en el bloque de Historia, donde unos determinados temas no cuentan en absoluto con explicaciones y reflexiones que se alejen o rompan con los estereotipos formulados e incluyan a las mujeres señalando su impronta en la historia de la humanidad. Y otros cuyo discurso intenta aproximarse desde una perspectiva de carácter social pero que no logra totalmente su cometido. Finalmente, la escasa presencia de mujeres en los libros de texto hace que no formen parte del todo. Su protagonismo ha quedado en segundo y tercer plano; han sido relegadas como algo excepcional y no integrado en el ritmo histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coudannes, M. A. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro*

- ro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 135-143). Cáceres: AUPDCS.
- Delfín, O. Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: AUPDCS.
- Fernández, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. (18). 5-24.
- Gallego, S. y Gómez C. J. (2016). Imágenes y estereotipos de género en las unidades didácticas del siglo XVIII y XIX. En F. García, C. J. Gómez, R. A. Rodríguez, (coords.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria: experiencias de investigación* (pp. 127-140). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- García, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia en la educación primaria. Cambios y pervivencia al amparo de la LOMCE. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Cáceres: AUPDCS.
- García, F. (2017). Mujeres al frente de sus hogares. Soledad y mundo rural en la España interior del Antiguo Régimen. En F. García y C. Contente (Eds.): *Mujeres al frente del hogar en perspectiva histórica, ss. XVIII-XXI* (pp. 19-46). *Revista de Historiografía*, (26).
- García, Y. (2016). La ausencia de las mujeres en el sistema educativo: el CEIP Victoria Díez, un ejemplo de buenas prácticas. En M. Blanco, y R. San Segundo, (Eds.). *Actas del I Congreso de jóvenes investigadorxs con perspectiva de género*. Investigación joven con perspectiva de género (pp. 483-504). Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Estudios de Género.
- Gómez, C. J. y Tenza, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4.º de la ESO. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: AUPDCS.
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29-1), 11-25.
- Latapí, P. y González, E. (2015). Visibilización de las mujeres en libros de texto gratuitos de la Historia. Una mirada etiológica al caso de secundaria de México. En A.

- M.^aHernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres: AUPDCS.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López-Navajas, A. y Querol, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura* 26, 217-240. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840
- López-Navajas, A.; López, A. et ál. (2009). *La presencia de las mujeres en la ESO* [<http://mujeresenlaeso.uv.es/informe/index.php>].
- Martínez, N. (2016). Inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia moderna. En C. J. Gómez, F. García, y P. Miralles, (coords.). *La Edad Moderna en educación secundaria: propuestas y experiencias de innovación* (pp. 17-26). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pagès, J. y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do Cdbis, Uberlândia*, 24, (1), 91-117.
- Pascua, M.^a. J. (1993-1994). La cara oculta del sueño indiano. Mujeres abandonadas en el Cádiz de la carrera de Indias. *Chronica Nova*, (21), 441-468.
- Santi, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria*, (3), 129-146.

ENSEÑANDO HISTORIA MODERNA EN LAS AULAS: DIDÁCTICA CON VIDEOJUEGOS

TERESA CANTÓ GOMIS

(Universidad de Alicante)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.59

INTRODUCCIÓN

Los videojuegos pueden constituir un medio innovador y eficaz para la enseñanza de la Historia Moderna en los diferentes niveles de la Educación Secundaria Obligatoria. En el presente artículo pretendemos mostrar diversos modelos de utilización de los videojuegos tanto en las clases teóricas como en las sesiones prácticas.

En el curso 2018-2019 he sido alumna de 4.º curso del Grado de Historia en la Universidad de Alicante. Por ello, el presente trabajo, más que contar experiencias propias, propone ideas para los docentes y sugiere modelos de aplicación de los videojuegos de Época Moderna en las aulas. De las propuestas, solo algunos modelos han podido ser puestos en uso, en la asignatura América: Historia desde la colonización hasta el tiempo presente, impartida por el profesor Antonio Carrasco Rodríguez. Otros modelos han sido aplicados anteriormente por otros docentes y otros se sugieren para que el profesor que desee pueda aplicarlos en sus clases.

Nos centraremos en ejemplos de aplicación de videojuegos de diferentes tipos (acción, estrategia, rol, aventura, etc.) para distintas plataformas, como los ordenadores personales o los dispositivos móviles.

La gamificación (Díaz Cruzado, 2013) es una herramienta que nos ayuda a llevar a cabo este método de aprendizaje. Usa elementos de los videojuegos para influir sobre el comportamiento del alumnado en didáctica (aunque también se puede aplicar en otros ámbitos). Nos sirve como herramienta o motor de apren-

dizaje usando elementos de los videojuegos para atraer a los alumnos y nos ayuda a que puedan incrementar conocimientos y capacidades.

Nuestra propuesta tiene como objetivo alejarse de las clases tradicionales y fomentar la participación activa de los y las estudiantes. Las nuevas tecnologías y el uso de elementos de videojuegos pueden acercar al docente y al alumnado. Nuestras propuestas las hemos desarrollado pensando en nuestro futuro como docentes. Aunque las hemos experimentado y puesto en práctica en aulas universitarias, están orientadas para el desarrollo y su adaptación para alumnos de Enseñanza Secundaria.

Los videojuegos de manera tradicional se asocian únicamente al campo del ocio y pocas veces al ámbito educativo. Los juegos que hemos utilizado como fuentes visuales son un buen ejemplo de recreación histórica fidedigna y que se acerca a la realidad, además de reforzar teorías o temario de Historia Moderna.

En los modelos de aplicación nos centraremos algunos videojuegos, como *Europa Universalis IV* (estrategia histórica y de gestión), *Commander: Conquest of the Americas*, *Age of Empires* (estrategia histórica), *Expeditions: Conquistador* (RPG), *Medieval II Total War* (simulación bélica) y la famosa saga con ambientación histórica *Assassin's Creed* (acción y aventura).

PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica se basa en utilizar videojuegos en el campo de la teoría y de la práctica en el aula.

En la parte teórica nuestras principales fuentes serán imágenes y videos extraídos de los videojuegos. Utilizaremos capturas y clips audiovisuales, que nos permitirán ilustrar los períodos y procesos históricos que queremos dar a conocer al alumnado. En los videojuegos podemos ver y recrear distintos momentos destacados dentro del período de la Historia Moderna, como el descubrimiento de América por los europeos, la colonización y las expediciones, la Revolución Francesa o la Guerra de Independencia de los Estados Unidos.

Los videojuegos nos sirven para contextualizar un determinado momento y materializar una idea. Pueden ser una herramienta muy útil en el ámbito de la recreación y una buena propuesta para reforzar nuestras clases de teoría.

Estas propuestas pueden ser realizadas por el docente o hacer que los alumnos participen en la confección del material para exponer sus contenidos en clase. De esta manera creemos que el alumnado se mantiene activo y refuerza su interés hacia la materia, ya que los videojuegos son un reclamo atractivo.

Para las clases teóricas hemos desarrollado tres modelos que explicamos a continuación:

Modelo 1: El primer modelo propuesto es la creación de un video a partir de capturas de imágenes y de clips audiovisuales de videojuegos. Una voz en *off* explica el tema. Puede ser elaborado por el profesor o por el alumnado, organizado en grupos. También puede ser opcional la confección del guión o lo puede facilitar el docente. Para una de las sesiones teóricas de la asignatura antes citada de Historia de América, en mi grupo confeccionamos un video de media hora de duración, en el que explicamos el tema de la colonización y la conquista del Nuevo Mundo, con material visual de más de quince videojuegos de esta temática.

Modelo 2: El docente puede elaborar una presentación tradicional de tipo “Powerpoint” para explicar un determinado tema y en ella incluir imágenes o vídeos de videojuegos. Por ejemplo, podemos explicar la Revolución Francesa apoyándonos en el videojuego *Assassin's Creed: Unity*, puesto que su ambientación de la Francia de 1789 ha sido alabada, no solo por los críticos de videojuegos, sino también por colectivos de historiadores. También podemos utilizar el videojuego *Europa Universalis IV*, ya que nos puede ayudar con su excelente cartografía a mostrar el mundo durante la Modernidad. En este videojuego podemos utilizar distintos filtros para obtener vistas diferentes, que muestran mapas políticos, físicos culturales e, incluso, religiosos. También podemos ilustrar elementos de los mayas, los incas o los aztecas con el videojuego *Medieval II Total War: Kingdoms*, que nos muestra con todo detalle aspectos de dichas civilizaciones, como el urbanismo, el armamento o la indumentaria.

Modelo 3: En este tercer modelo planteamos la proyección en clase de un video elaborado por el docente, en el que muestra una secuencia de un videojuego de corta duración, que utiliza como base para la explicación de la teoría o el enriquecimiento de la misma. Por ejemplo, podemos utilizar un vídeo grabado de *Assassin's Creed Unity* durante la explicación de la Revolución Francesa, ya que, gracias a él, el alumnado puede hacerse una idea de la arquitectura de París y conocer la ambientación de la ciudad y de sus gentes. Se trata de un recurso interesante que creemos que puede ayudar al alumnado a realizar esquemas mentales del momento. También podemos utilizar fragmentos de los videojuegos *Medieval II Total War Kingdoms* y *Expeditions: Conquistador* para ilustrar pueblos como los incas, los mayas o los aztecas. Podemos ver cómo se organizaba su sociedad, cómo era su urbanismo o incluso cómo podían ser sus batallas.

Con estas propuestas pretendemos que el profesorado busque una mayor implicación con su alumnado, y viceversa. El docente puede evaluar a los y las

estudiantes mediante exámenes escritos, parciales o finales, de estilo tradicional, o, si lo prefiere, puede hacer la experiencia más interactiva, procediendo a la evaluación con el apoyo de aplicaciones web como *Kahoot* o *Quizizz*. En la actualidad, el alumnado y los centros educativos cuentan con herramientas que hacen accesible y posible este tipo de enseñanza mediante tablets o con los mismos dispositivos móviles.

Por otra parte, para las sesiones prácticas, proponemos otros tres modelos en los cuales buscamos que el alumnado se implique totalmente en la experiencia didáctica. Pretendemos reforzar el aprendizaje utilizando recursos de videojuegos y aplicaciones web en los que el docente puede desarrollar juegos y actividades acordes con la teoría antes mencionada.

Modelo 1: En este primer modelo planteamos la creación de cuestionarios online con elementos de videojuegos. Para ello, podemos utilizar herramientas digitales, como *Kahoot* o *Quizizz*, para complementar las sesiones de teoría. Además, en las preguntas podemos añadir imágenes de los videojuegos. Este modelo pensamos que es una buena herramienta para el docente pues mantiene a todo el alumnado activo y participativo, y sirve para valorar la participación y el aprovechamiento en clase.

Modelo 2: Jugar una campaña de un videojuego de temática histórica nos ofrece muchas posibilidades didácticas, además de las puramente lúdicas. Por ejemplo, puede servir de refuerzo de la teoría explicada en clase. Suele ser un ejercicio alternativo y voluntario. Nosotros no hemos podido llevar a cabo este modelo en clase pero los profesores Iñigo Mugueta y Francisco Ayén sí han propuesto varios modelos sobre cómo enseñar con videojuegos.

El trabajo de Mugueta (Mugueta, 2018) consistió en plantear talleres didácticos en centros de Educación de Primaria y Secundaria con videojuegos de estrategia histórica para estudiar si los alumnos valoraban la fidelidad histórica de los videojuegos y si podían conseguir desarrollar pensamiento histórico tras su utilización. Una idea importante de su proyecto es la importancia de la creación de una estrategia didáctica complementaria y aprender su mecanismo en varias sesiones.

El profesor Francisco Ayén (Ayén, 2010) escogió la saga *Age of Empires* y propuso la utilización de los videojuegos de manera complementaria, pero premiando positivamente a los y las estudiantes que quisiera realizar la actividad. Con este videojuego el profesor nos explica que su utilización pedagógica nos permite entender el “desarrollo y la evolución de las civilizaciones en un proceso global en el que se incluyen aspectos económicos, culturales (la investigación de las tecnologías) y políticos y militares (los ejércitos y las guerras)”. Además, este

videojuego nos permite diseñar el mapa a nuestro gusto aumentando la fidelidad y recreación histórica.

Modelo 3. Organizar un debate. En el siguiente modelo, el docente plantea la realización de un debate sobre una determinada cuestión, tras la visualización de materiales de videojuegos. El docente expone un tema tras la explicación teórica y los alumnos deben argumentar que ven en el video o qué conclusiones se pueden obtener tras visualizarlo. Nosotros, como ejemplo, proponemos la visualización de un video de los videojuegos *Expeditions: Conquistador* o *Medieval War II*, en el momento del descubrimiento de América y la colonización. El clip que proponemos es una batalla en el contexto de la colonización y el alumno debe extraer conclusiones. Si la implicación es baja, el docente puede realizar preguntas como qué se puede ver, si cuentan con los mismos recursos o si cuentan con los mismos elementos de igualdad en lo referido a lo bélico. Proponemos este ejercicio como uno de los más dinámicos y participativos, donde el docente debe saber cómo guiar a los alumnos y cómo obtener múltiples experiencias dependiendo del grupo y del nivel educativo. Para niveles más bajos podemos dirigirlos para que identifiquen entre colonos y colonizados, personajes básicos o edificaciones.

Modelo 4. Dinámica de grupos utilizando elementos de videojuegos. En el siguiente modelo juega un papel clave la imaginación del profesor para su desarrollo y creación. Este tipo de juegos están enfocados para Primaria o Secundaria, dependiendo del nivel de nuestros alumnos. Nosotros, en la práctica propuesta en clase, realizamos una yincana en la que los grupos debían interpretar un mapa de América Latina, extraído del videojuego *Europa Universalis IV*, para responder unas preguntas sobre el tema de exploraciones y conquistas. En este modelo no utilizamos propiamente un videojuego, pero sí aprovechamos uno de sus elementos para realizar la actividad.

RESULTADOS

Como hemos mencionado anteriormente, algunas de las propuestas se han llevado a cabo de manera práctica en clase. Entonces, realizamos una encuesta de opinión a los alumnos que participaron activamente en las sesiones, para analizar y evaluar mediante una serie de preguntas su criterio sobre algunas cuestiones relacionadas con los videojuegos y la gamificación en las aulas.

Los alumnos valoraron positivamente en los resultados la utilización de videojuegos y que estos pueden ayudar de manera ilustrativa a los docentes para impartir una clase. El 100% de los encuestados respondió que en las clases en las que se utilizan aplicaciones web como método de evaluación se pueden obtener

resultados positivos en los alumnos, como la participación activa y su estimulación, reforzar la teoría expuesta en clase y fomentar la motivación.

Por otro lado, al preguntarles si escogerían videojuegos para gamificar una actividad el 48% responde rotundamente que sí, mientras que un 37% también los emplearían, pero ven muy arriesgada la propuesta. Solo un 10% expone que no la utilizarían, pero sí que valoran al docente que desea implantarlo en sus clases. Para finalizar en esta cuestión nadie respondió que no la utilizaría.

El 50% de los alumnos contestaron que habían aprendido Historia a raíz de la utilización de videojuegos en su tiempo de ocio, en un pasado o actualmente, y el 70% piensan que las fuentes visuales que podemos obtener son fiables y de gran calidad, y útiles para enseñar la materia. Por eso, utilizar videojuegos en nuestro tiempo de ocio es una buena manera para adquirir conceptos y poder verlos materializado sobre un contexto. Por ejemplo, la saga *Assasin's Creed* te permite visualizar la arquitectura de París.

El 84% opina que utilizar elementos interactivos y aplicaciones web es un buen recurso para nuestra teoría y, además, piensa que hay que renovar la manera tradicional de dar clase. El 16%, en cambio, opina que sí, pero no sabría cómo implantarlo, y que debería informarse sobre metodologías alternativas y nuevas. Por otro lado, nadie respondió que no utilizaría gamificación en sus clases si fueran docentes.

Otro aspecto a tener en cuenta y que se refleja en el cuestionario es que los alumnos encuestados no descartan utilizar la gamificación en un futuro y apuestan por la renovación de las maneras tradicionales de impartir una clase. Por otro lado, responden que no sabrían cómo implantarlo, ya que no conocían de manera precisa el término de gamificación y aunque sí conocían la utilización de juegos para la enseñanza, la mayoría no conocía la existencia de esta metodología y sus estudios recientes.

Tras explicar en la encuesta el término “gamificación”, el 100% de los alumnos responden que les gustaría aprender más sobre este método didáctico, indiferentemente si lo pusieran en práctica en sus futuras clases o no. No saben ciertamente si la utilizarían, pero al menos opinan que desean informarse más sobre el tema y echan en falta su puesta en práctica en el Grado de Historia.

Finalmente, al preguntarles sobre su grado de satisfacción sobre la utilización y puesta en marcha de la gamificación en clase, desde su experiencia personal, un 83% opina que les ha gustado utilizar gamificación tanto en materias de videojuegos como de otro tipo en clase, por el ambiente de cohesión logrado y participativo; y además lo valoran para ponerlo en práctica cuando sean docentes. Los

resultados obtenidos son positivos y pensamos que los docentes deberían apostar por utilizar esta metodología de manera complementaria a las clases teóricas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras comentar los resultados creemos que uno de los aspectos que destacamos es la valoración positiva por parte del alumnado sobre las nuevas metodologías didácticas y la gamificación. Ya no valoran los videojuegos de temática histórica solo algo para su uso lúdico, en el tiempo libre, sino que se aprecia como una herramienta complementaria de aprendizaje.

Se valora su utilización en didáctica, son atractivos para los alumnos y nos pueden valen para cohesionar nuestra clase y mantener la participación como comparten los autores citados en el presente trabajo y los alumnos que han participado en nuestra encuesta.

Con el uso de las nuevas tecnologías podemos lograr que nuestros alumnos se sientan integrados y motivados. Nos ayudan a reforzar conocimientos y podemos ir progresivamente adaptando los niveles de dificultad en cada sesión. Podemos decir que es una herramienta versátil que se puede adaptar a nuestras necesidades y nuestro temario.

Tras analizar la encuesta tenemos testimonios y opiniones de primera mano. Los alumnos de Historia que en un futuro van a dedicarse a la Enseñanza Secundaria apuestan por la utilización de videojuegos y de nuevas metodologías como la gamificación. El inconveniente que extraemos es que echan en falta su explicación en el Grado y su puesta en práctica.

Los alumnos piensan que, con estos recursos y nuevas metodologías, crean un mayor vínculo entre ellos y con el profesorado, alejándose de las típicas clases magistrales a las que están acostumbrados. El docente y el discente crean un *feedback* donde el profesor deja de ser el único personaje activo del aula.

Por otro lado, creemos que nuestras propuestas pueden ser útiles para dar algunas ideas a los docentes que quieran incluir algún ejercicio utilizando gamificación y videojuegos. Los videojuegos tienen un alto grado de aceptación entre los estudiantes y las clases pueden volverse más atractivas. El alumnado del grado no duda en ponerlo en práctica y documentarse para en un futuro ponerla en uso.

Una de las desventajas que podemos encontrar puede ser que el docente quiera utilizar videojuegos y no esté familiarizado con ellos. Por ello, si no tenemos mucha información acerca de materiales que podamos emplear, podemos utilizar juegos que sean muy populares y de los cuales podemos obtener recursos fácilmente como es la saga de *Assassin's Creed*. Un video largo explicativo de un tema es

complicado si no sabemos a qué videojuegos recurrir, pero un videojuego popular nos ofrece material como imágenes o clips de vídeo con suficiente material para realizar uno de nuestros modelos. Incluso podremos pedir colaboración a nuestros alumnos para diseñar la actividad o buscar material de videojuegos. En cambio, otra de las ventajas que encontramos es que el docente puede adaptar cualquiera de los diferentes modelos propuestos a los diferentes niveles de la Educación Secundaria Obligatoria.

Coincidiendo con muchos autores posiblemente esta metodología no se pueda usar de manera principal en un aula, pero sí pensamos que al menos se debe valorar y realizar de manera complementaria a clases teóricas como elemento motivacional y cohesionante. Los videojuegos con control son una buena herramienta de aprendizaje que nos ayuda a enseñar y transmitir la Historia de una manera innovadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayén, F. (2010). Actividad con el Age Of Empires. Profesor Francisco. Recuperado de <http://https://www.profesorfrancisco.es/2010/03/actividad-con-el-age-of-empires.html>
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la Gamificación y el ABJ?. Iber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 88, pp.7-15.
- Carreras Planas, C (2017). Del Homo Ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia*. Volumen 4, 1, pp 107-118.
- Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España*: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Mugueta Moreno, Í. (2018): El campus escolar «Historia y videojuegos»: Diseño, resultados y conclusiones. *CLIO. History and History Teaching*, 44, pp. 9-25.
- Sánchez I Peris, F. (2015). Gamificación. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16 (2), 13-15.
- Sánchez Segovia, A. & Colomer Rubio, J.C: Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *CLIO.History and History Teaching*, 43 (2018), pp. 82-93.

LEXICAL CHOICES IN THE CHARACTERISATION OF KING HENRY VIII IN THE TV SERIES *THE TUDORS*

VERÓNICA FALQUET APARISI
(Universitat de València)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.60

INTRODUCTION

The rise of the Tudor dynasty to power is one of the most decisive periods in English history. After the Battle of Bosworth, in 1485, the confrontation between the two branches of the Plantagenet kings –Lancaster and York– which later evolved into a civil war, finally came to an end. Thus, the main aim of the new dynasty was to maintain peace in their kingdom and consolidate their power.

One of the most entertaining ways to bring people closer to history is the use of TV series. In 2007, the historical series *The Tudors* was released. This series focuses on the character of King Henry VIII and his relationship among politicians, humanists and women. This is the reason why this paper will focus on the figure of the monarch, and how he is portrayed through his interaction with other characters in the first four episodes of the series, taking the Appraisal theory (Eggins & Slade, 1997; Martin & White, 2005) as the framework of the analysis.

LANGUAGE, CONSTRUCTION OF IDENTITY AND TEXTUAL CUES

Language and Identity are two concepts intimately connected: not only is one's identity constructed through the use of one's language, but so is one's identity as a member belonging to a group. In addition, "a single feature of language use suffices to identify someone's membership in a given group" (Tabouret-Keller, 1998: 317); and such features, also known as styles (Fairclough, 2010), may range from "phonetic features to lexical units, syntactic structures, and personal names"

(Tabouret-Keller, 1998: 317); thus, identities will be constructed depending on the choices made in the different language features.

As Bednarek (2010: 101) notes, a textual cue is defined as “what in the text tells us (...) something about character and identity”. Culpeper (2001) distinguishes three different textual cues to analyse dramatic texts: implicit, explicit and authorial. In implicit cues, the information about the character is inferred through the linguistic behaviour of the participants. Explicit cues deal with the statements that characters make about themselves or other characters. And regarding authorial cues, they are approximately what the author contributes to the work, for instance, in stage directions in plays.

Moreover, this classification is further divided in turn. First, explicit cues can be classified as belonging to self-presentation and other-presentation. In the first case, in self-presentation, the explicit information provided by a character is about the character him or herself. On the other hand, other-presentation deals with the explicit information about a character, provided by another character. Nonetheless, there are some aspects to take into account before starting to analyse: first, other-presentation seems to be more frequent than self-presentation and, secondly, there are some discounting effects “motivated by the characteriser or the situation” (Culpeper, 2001: 171) which need to be taken into consideration. For instance, under certain circumstances a character can present his or herself in a particular way, only to achieve his or her goals; or another character may highlight the virtues or the flaws of another character, grounded on whether they get on well together or not.

APPRAISAL THEORY

Appraisal Theory stemmed from Systematic Functional Linguistics so as to analyse evaluative language. As Martin (2003) argues:

This theory developed so as to obtain a comprehensive map of appraisal resources that we could deploy systematically in discourse analysis, with a view both to understanding the rhetorical effect of evaluative lexis as texts unfold, and to better understanding the interplay of interpersonal meaning and social relations in the model of language and the social we were developing, especially in the area of solidarity (p. 148).

Martin and White (2005) define Appraisal as follows:

appraisal is one of three major discourse semantic resources construing interpersonal meaning (...) Appraisal itself is regionalized as three interacting domains – ‘attitude’, ‘engagement’ and ‘graduation’. Attitude is concerned

with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things. Engagement deals with sourcing attitudes and the play of voices around opinions in discourse. Graduation attends to grading phenomena whereby feelings are amplified and categories blurred (pp. 34–35).

On the other hand, Eggins and Slade (1997) provide a different definition:

Appraisal refers to the attitudinal colouring of talk along a range of dimensions including: certainty, emotional response, social evaluation, and intensity (...). Appraisal is mainly realized lexically although it can be realized by whole clauses (p. 124).

This theory can be divided into Affect, Judgement and Appreciation. For the scope of this paper only Affect and Judgement are taken into account. Affect, which deals with the emotions and reactions of a person (Eggins & Slade, 1997; Martin & White, 2005; Primo-Pacheco, 2014), is normally conveyed by lexical items –adjectives, verbs, nouns, adverbs– related to emotions, being its purpose to trigger empathy (González, 2012) with the other characters or even, in this case, with the audience. On the other hand, Judgement deals with the assessment of a particular behaviour (Eggins & Slade, 1997; Martin & White, 2005; Martin & Rose, 2007; Primo-Pacheco, 2014).

TV SERIES

The main reason why television studies are important is due to the fact that television has, consciously or not, an influence on us on a daily basis. To start with, the first classification to be made, applicable both in literature and in TV series or films, is to determine to which TV genre *The Tudors* belong. ‘Genre’ can be generally defined as “sort, or type, of text: thriller, horror movie, musical, autobiography, tragedy, etc.,” taking into account certain typical features which distinguish one genre from another, and therefore, they are the “generalisation or abstraction from specific textual properties” (Durant & Lambrou, 2009: 21). In addition, critics (Durant & Lambrou, 2009) have divided genres depending on which criterion they based their classification: structure, topic, mode of address, and type of response, as well as power relationships and the functioning of turn-taking mechanisms (cf. Gregori-Signes, 2000). Therefore, basing my classification on the topic of the series, *The Tudors* is a historical TV series that focuses on the life of King Henry VIII.

In addition, once the genre is established, audiences raise some expectations about the series they are going to see and know that “what is probable in, and

appropriate to, a specific genre must be intelligible and believable” (Durant & Lambrou, 2009). Therefore, in order to fulfil the requirements of a genre, it must embody “rules, norms and laws that make the genre intelligible” and features that “create an appearance of truth” (Durant & Lambrou, 2009, pp. 23-24); this latter aspect is known as verisimilitude. Consequently if such verisimilitude and authenticity satisfy the audience’s expectations, it will be acceptable to classify a particular TV series or film into a particular genre. Therefore, even though some inaccuracies are to be found in the series, so as to make the story more appealing to the audience, *The Tudors*, as a biographical and historical TV series, combines personal features from the life of Henry VIII, as well as it provides the audience with a historical context; thus, meeting the standards of a historical TV series.

METHODOLOGY

Based on Gregori-Signes (2017), the choice of features to be analysed here has been limited according to the objective of the study. It is not of interest here to find out what Henry VIII did or possessed in life but how the series chooses to portray him. Consequently, I have only analysed those examples which deal with the description of the king and paid attention only to explicit lexical cues such as adjectives, verbs or nouns that make reference to Henry VIII explicitly, and, particularly, those interactions that only provide “factual character description” (Gregori-Signes, 2017) of the king.

First of all, the instances have been classified according to whether they belong to self-presentation or other-presentation. Having completed this, and bearing in mind this is a historical series, a further division has been necessary in order to distinguish which statements are historical facts proper and which statements actually construct the identity of the fictional character Henry VIII. Nevertheless, in making such a division, some ambiguity has risen, since some features do characterise the king, but are, at the same time, historical facts. Consequently, it is worth bearing in mind that some of these instances may overlap and could be considered to belong to both categories (cf. Gregori-Signes, 2017). For the sake of simplicity, those which present both historical and characterising traits have been brought together as characterising features. After that, those statements that can be said to represent historical facts have been classified as “factual description” (Gregori-Signes, 2017), whereas those statements that characterise him as a TV character have been further divided into affect and judgement, which have, in turn, been classified into positive and negative value judgements, based on the Appraisal Theory as the framework for the analysis (Martin & White, 2005).

RESULTS

A total of 57 statements have been analysed and, as Culpeper (2001) notes, the number of other-characterisation instances appears to be higher for, out of this fifty-seven statements, twenty-two belong to self-characterisation, and the other thirty-five fall into the category of other-characterisation. Those instances classified as historical facts have been analysed relating them to the history of England, whereas those statements in the category of characterising traits of Henry VIII have been further divided into positive and negative features. Nevertheless, some of these statements, even though they seem to be either positive or negative at first sight, they also have a counter implication when related to the context.

SELF-CHARACTERISATION

HISTORICAL FACTS

Out of the twenty-two instances of self-characterisation, five of these deal with historical facts. In these statements, Henry claims that he married his brother's wife Catherine of Aragon, with whom he has a living daughter. Nevertheless, this does not comfort him, for he wishes to have a male heir; for this reason, it is worth mentioning that the most repeated word in these statements is the word "son", which leads to the conclusion that Henry is portrayed as a king, whose principal and growing concern was to have a male heir to continue the Tudor dynasty, for if he did not have a son, this could consequently be the cause of the outbreak of another civil war.

Example 1:

King: But not a son. I have no son.

Michael Hirst. 2007. *In Cold Blood*.

Example 2:

King: I have a son. I have a son. I have a son. Thank God. Thank God.

Anthony: Come on, you charlatan.

King: I have a son! I have a son, God. Can you hear me? I have a son.

Michael Hirst. 2007. *Simply Henry*.

CHARACTERISING TRAITS

As far as characterising traits in self-characterisation are concerned, the number of positive attributes is higher; thus, Henry VIII is prone to highlight his

strong points, whereas he seems to minimise his poor qualities. In this case, words that contribute to the construction of Henry's identity are:

Lexical items in self-characterisation

Verbal constructions	intend, desire, dreamt of, disagree, want, knew, speaks for me, would sacrifice, almost believe, beg
Adjectives	proud, forced, just, immortal, invincible, happy, eager
Nouns	confidence, joy, contentment, glory, fault, pleasure, fool, affection
Adverbs	truly, too long, directly
Phrases	(with) all my heart, (with) the hand of your servant

Henry VIII characterises himself positively as a father who takes pride in his daughter and he is also portrayed as a Renaissance king, a humanist who is against the outbreaks of wars; he is a monarch who attempts to be a just ruler for England, and at the same time, he is a person who relies on Cardinal Wolsey. Nevertheless, the most recurrent feature that he mentions is that of being a famous monarch.

Example 3:

King: And I shall claim the crown. And once more truly be King of England, Ireland and France. [...]

King: [...] Together, we shall be invincible [...]
[...]

Charles V: And then, together, we shall invade France and bring to an end the adventures of that libertine monarch King Francis.

King: That will make me very happy.

Michael Hirst. 2007. *Simply Henry*.

The negative traits are most related to war and it is suggested that he spends a lot of money. The other negative trait is that he considers himself to be the one to blame for not having thought about the future, that is, not having been concerned enough about producing a male heir to the dynasty.

Example 4:

More: I must urge you that instead of spending ruinous amounts going to war you should spend it rather on the welfare of your people.

King: Thomas, I swear you I intend to be a just ruler. [...]

More: As a humanist, I have an abhorrence of war. It's an activity fit only for beasts yet practised by no kind of beast so constantly as by man.

King: As a humanist, I share your opinion. As a king, I'm forced to disagree.

Michael Hirst. 2007. *In Cold Blood*.

OTHER-CHARACTERISATION

HISTORICAL FACTS

With regard to historical facts, in these instances Henry is described as being a king who has ancient a right to the French throne.

Example 5:

Norfolk: [...]The King of England has an ancient and historic right to the French throne which the Valois have usurped. [...]

Michael Hirst. 2007. *In Cold Blood*.

Henry VIII is also characterised through the description of his relationship with other characters. In this case, Charles V seems to get along with Henry since he considers him to be his uncle, due to the fact that he is married to Catherine of Aragon. He is also characterised in relation to other different characters: the series presents Henry as being the godfather of Lord Norfolk's son and it also appears to foretell the future More's fall from royal favour.

CHARACTERISING TRAITS

Those cues describing the king are mainly uttered by Wolsey, Boleyn and More. Other characters participating are Catherine, Buckingham, Anne Boleyn, Charles V, among others. The fact that Wolsey, Boleyn and More are the characters that talk about the king the most may be connected with different aspects of Henry's life: Wolsey deals with politics, Boleyn is concerned about getting Henry to become obsessed with his daughter, and More is considered to be one of Henry's friends that advices and teaches him. As opposed to self-characterisation traits, the number of negative statements is much higher when other characters describe the figure of the king. In addition, as previously stated, other-characterisation also deals with another problem, which is related to the discounting factors that may characterise Henry VIII in a certain way, depending on their relationship with the king or with the goal they want to achieve when making use of such terms.

Lexical items in other-characterisation

Verbal constructions	Wants, doesn't know, be known as, can do, conquer, loves, blames, makes, glances, looks
Adjectives and adjective phrases	best, strong, changeable, shallow, intemperate, incapable of keeping his word, greater, more powerful, afraid, hot, cold, attentive, good, obvious, young, whetted, closer
Nouns and phrases	interests, good humour, architect of a new and modern world, the king, calves like yours, no boundary or frontier, champion of the Church, everything, fault, love, illness, liaisons, devotion, masker, declaration, hold, belief, young man, appetite for war, servant
Adverbs and phrases	Not well
Whole clauses	(With) you beside me

With regard to positive traits, Henry VIII is characterised by other characters as the authority, and therefore, being against him would be considered as high treason. In addition, the person he estimates the most seems to be Thomas More. Nevertheless, as previously claimed, there are some discounting elements that should be taken into account. As an example, Thomas More states that Henry can do many things himself, when he is talking to the ambassadors, which may actually be true, but in this case More attempts to make a good impression of Henry on them; Anne Boleyn tells him he is everything when refusing a present he has just given her, but this may only indicate an asymmetry of power between them and Anne is acknowledging his power. In addition Thomas Boleyn flatters Henry when he is with him:

Example 6:

King: [...] Are his (Francis I's) calves strong, like mine?

Boleyn: Your Majesty, no one has calves like yours.

Michael Hirst. 2007. *In Cold Blood*.

Regarding the negative traits, the relationship between Henry and Catherine is not a good one. He blames her for not having had a living son, but in front of her nephew, he pretends theirs is a happy marriage. Furthermore, not only is he

portrayed as someone too dependable on Cardinal Wolsey's advices, but he is seen as an over-impulsive monarch, who is not always up to his position's standards:

Example 7:

More: All right. If you want the world to know that the king is changeable, shallow, intemperate, incapable of keeping his word [...]

Michael Hirst. 2007. *Simply Henry*.

CONCLUSION

This paper has analysed the figure of Henry VIII as portrayed in the TV series *The Tudors*. There are some aspects that highly rely on historical facts, since, in order to meet the audience's expectations about the genre of historical series, it is virtually inevitable. Nevertheless, characterising traits have revealed that the king is prone to speak positively about himself; therefore, the identity of the king seems to be positive when he characterises himself. Contrary to this, the number of negative statements increases when it is the other characters who talk about him and, as a consequence, the image portrayed by the other characters seems to be rather negative. In addition, as Henry has a tendency to define himself positively, contrary to what other characters do, it highlights the fact that it should be taken into account that the characterisation of speakers is a subjective issue.

Nevertheless, it is worth mentioning that not only has this analysis been carried out focusing on the first four episodes of Season 1 of the TV series, but also that only affect and judgement have been borne in mind. As a consequence, a more exhaustive research should be done in order to obtain more precise results on the figure of Henry VIII. In addition, it should be taken into account the fact that some of the instances may be regarded as belonging to overlapping categories; therefore, depending on whether a statement is considered to belong to either factual description or not, the results obtained would differ from the results of this paper.

BIBLIOGRAPHY

- Arnold, P. (2008). The Beaufort Family. Recovered from <http://www.wokingpalace.org/beaufort.html>
- Bednarek, M. (2010). *The language of fictional television: drama and identity*. New York: Continuum International Pub. Group.

- Culpeper, J. (2001). *Language and characterisation: people in plays and other texts*. Harlow: Longman.
- Durant, A. & Lambrou, M. (2009). *Language and Media. A Resource Book for Students*. New York: Routledge.
- Eggins, S. & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Elliot, J. (2009). El joven Tudor. *Historia y Vida*, 500, 58-65.
- Fairclough, N. (2010). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. New York: Routledge.
- González Rodríguez, M.J. (2012). Attitudinal Positioning in Media Discourse: A Contrastive Analysis of Journalistic Commentary. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 65, 47-66.
- Gregori-Signes, C. (2000). The Tabloid Talkshow as a Quadi-Conversational Type of Face-to-face Interaction. *International Pragmatics Association*, 10(2), 195-213.
- Gregori-Signes, C. (2017). Apparently women don't know how to operate doors. A corpus-based analysis of women stereotypes in the TV series 3rd Rock from the Sun. *IJES. International Journal of English Studies*, 17(2), 21-43.
- Harris, B. J. (1986). *Edward Stafford, Third Duke of Buckingham, 1478-1521*. Stanford: Stanford University Press.
- Hirst, M. (Producer). (2007). *The Tudors* [Television Series]. Canada, Ireland and United Kingdom: Sony Pictures Television.
- Holmes, J. (1997). *An Introduction to Sociolinguistics*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Hudson, R.A. (1993). *Sociolinguistics*. Malta: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Martin, J.R. (2003). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation*. New York: Palgrave MacMillan.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Moncayo, J. (2009). Una Nueva Inglaterra. *Historia y Vida*, 500, 66-75.

- Primo-Pacheco, J. (2014). *Evaluating Norman Bates: An appraisal theory approach to Robert Bloch's Psycho* (Unpublished master's degree dissertation). Retrieved from Universitat de València. Universitat de València, València.
- Primo-Pacheco, J. (2018). Delving into the Psychotic Mind of Norma(n) Bates: Evaluation and the Authorial Voice in Narrative Fiction. In A. García Gómez & M. Díez Prados (Eds.), *Exploring Evaluative, Emotive and Persuasive Strategies in Discourse* (pp. 133-159). València: Universitat de València.
- Rollo-Koster, J. (2013). The Politics of Sede Vacante and the Sack of Rome (1527). In D.J. Davies (Ed.), *Aspects of Violence in Renaissance Europe* (pp. 41-60). London: Ashgate.
- Setyawan, N. B. (2012). *Sociolinguistic Analysis of the Address Forms Used by the Characters in the Movie Hamlet* (Doctoral dissertation). Retrieved from Universitas Negeri Yogyakarta. Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta.
- Tabouret-Keller, A. (1998). Language and Identity. In F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 315-326). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Taylor, C. (2001). Edward III and the Plantagenet Claim to the French Throne. In J. Bothwell (Ed.), *The Age of Edward III* (pp. 155-169). Woodbridge: Boydell and Brewer.
- Thomas, J. (1996). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- White, P. (2012). Attitudinal Meanings, Translational Commensurability and Linguistic Relativity. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 65, 147-159.

LAS VARIACIONES DEL CLIMA A TRAVÉS DE LA “GRAN HISTORIA”: ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDAD MODERNA

**FRANCISCO-JAVIER RUBIO-MUÑOZ, ALEJANDRO
GÓMEZ-GONÇALVES Y DIEGO CORROCHANO-FERNÁNDEZ**

(Universidad de Salamanca)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.61

INTRODUCCIÓN¹

Afrontar los retos de la sociedad actual implica frecuentemente mirar hacia el pasado en búsqueda de respuestas. Desde este punto de vista, el cambio climático actual, un problema muy complejo y de rápida evolución, puede entenderse mejor al examinar otros momentos de variación del clima a lo largo de la historia. Precisamente la historia es una materia que, en el ámbito educativo, no se enseña ni se aprende como debiera tanto por su amplitud, la concepción memorística tradicional o su segregación de otras disciplinas. En consecuencia, se dejan al margen importantes aspectos que pueden ser tratados desde varias áreas; tal es el tema que se presenta.

El objetivo general de este trabajo es abordar la influencia de los cambios climáticos en el desarrollo de la humanidad para generar una reflexión sobre la problemática del clima hoy en día. La propuesta didáctica que se detallará más adelante está enmarcada en el contexto histórico de la Edad Moderna y se centra en la Pequeña Edad del Hielo, periodo de enfriamiento del clima coincidente con el reinado de Luis XIV.

1 Este trabajo se enmarca en los proyectos de innovación y mejora docente ID2018/054 “Aprendiendo sobre los cambios climáticos a través de la Gran Historia: diseño e implementación de una secuencia didáctica por indagación” e ID2018/073 “Historia, memoria y desarrollo sostenible. El Huerto Universitario como innovación formativa intergeneracional en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora” financiados por la Universidad de Salamanca.

La climatología histórica es una línea de investigación con un cierto desarrollo en España, siendo algunos de sus grandes referentes el Grupo de Climatología de la Universidad de Barcelona y, dentro del área de Historia Moderna, el Grupo de Investigación en Historia y Clima de la Universidad de Alicante. También existen investigaciones sobre determinadas áreas, como la de Fernández Cortizo (2016) sobre Galicia en la Pequeña Edad del Hielo, y ya fuera del periodo que nos ocupa, la de Frey (2016) sobre el periodo cálido medieval en el Magreb almorávide y almohade.

En definitiva, y sin ánimo de multiplicar excesivamente las referencias que constatan la existencia de los cambios climáticos a lo largo del tiempo, la propuesta didáctica surge por el interés de tratar esta temática en el aula. De este modo, se ha seleccionado el último gran cambio climático anterior a la época contemporánea para abordar, desde el tiempo histórico largo o *longue durée* (Braudel, 1958), la influencia de los fenómenos climáticos en la Historia. Se trata, pues, de incluir una visión más amplia en la comprensión del cambio climático actual dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, la Pequeña Edad del Hielo es un término que fue acuñado por el glaciólogo François Matthes y alude, de forma general, a una etapa de enfriamiento del clima que, según Comellas (2011:190) coincidiría a grandes rasgos con la Edad Moderna (c. 1450-1850). De forma estricta, se identifica esta pequeña glaciación con un periodo de baja actividad solar, el mínimo de Maunder, asociado cronológicamente al reinado de Luis XIV de Francia (1643-1715).

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que se presenta ha utilizado las posibilidades que ofrece la *Big History* o Gran Historia, la cual “surge como un intento de integración de todo el conocimiento que el ser humano posee en la actualidad sobre todos los aspectos que conciernen al Universo conocido. [...] Es el intento de entender, de manera unificada e interdisciplinar, la historia del Cosmos, la Tierra, la Vida y la Humanidad” (García-Moreno, 2014). Según Christian (2005), es el “mapa del conocimiento actual en el cual podemos entender qué lugar ocupa todo aquello que conocemos en el Universo”.

Una de las virtudes de la Gran Historia es que incentiva el aprendizaje de diversas escalas temporales y espaciales. Entre ellas, destacan la división de la historia del Universo en 8 umbrales: el *Big Bang*, la formación de las estrellas, los nuevos elementos químicos, el nacimiento del Sistema Solar y la Tierra, el surgimiento de la vida, el aprendizaje colectivo, la agricultura y, por último, la

sociedad moderna, que es el que nos ocupa en esta propuesta (c. 1500 hasta la actualidad). Además existe otra partición en 4 regímenes, que están en relación con el Cosmos, la Tierra, la Vida y la Humanidad.

Llevar la Gran Historia al aula supone asumir un enfoque interdisciplinar. Así, en este trabajo ha sido indispensable la colaboración de la geografía y de la geología para el entendimiento de la historia a través de temas comunes y transversales. La Gran Historia ofrece una visión holística: se lucha contra la compartimentación del conocimiento entre ciencias y humanidades. Además, fomenta la adquisición de una idea general de toda la Historia puesto que los alumnos aprenden a pensar históricamente al percatarse de la magnitud del tiempo y el espacio (Álvarez, 2016).

La Historia se concibe como conocimiento en construcción, razón para situar al alumno como protagonista en la generación del conocimiento histórico (Prats y Santacana, 2011). En este sentido, se ha utilizado una metodología activa desde la perspectiva de la Gran Historia tomando como base el aprendizaje por indagación, en el que los alumnos integran conocimientos derivados de las ciencias sociales y naturales para explicar las consecuencias de las variaciones climáticas en la Edad Moderna. A través de este enfoque interdisciplinar, historiadores, geógrafos y geólogos desarrollan temáticas comunes y transversales dentro del aula, con el objetivo de analizar los cambios climáticos y su influencia en las sociedades, el espacio y el tiempo.

El diseño de la propuesta se centra en el análisis de los cambios climáticos en la Edad Moderna, empleando para ello el umbral 8 de la *Big History*, el cual, como ya se mencionó, se corresponde con las etapas Moderna y Contemporánea. Además, se tomaron como referencia dos de los regímenes clave, el de la Historia de la Humanidad y el de la Historia de la Tierra, lógicamente por la interrelación entre el ser humano y el medio. Aunque de forma más acotada el reinado de Luis XIV se viene asociando a este momento de enfriamiento del clima, la propuesta abarcó, de manera más extensa, el periodo entre finales del siglo XVI y las pos-trimerías del siglo XVIII.

Al enseñar las repercusiones del clima y sus variaciones en las actividades y formas de vida del ser humano desde una perspectiva histórica se ha tenido en cuenta el trabajo con fuentes primarias y secundarias. Para ello se han diseñado cuatro sesiones que combinan teoría y praxis, siempre teniendo en cuenta que se proponen actividades con fuentes históricas y patrimoniales relacionadas con el clima. Esta planificación iba destinada a un grupo de estudiantes de educación secundaria, preferiblemente de 3º y 4º curso ya que se pueden aprovechar asig-

naturas del área de Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales para abordar cuestiones transversales, enmarcadas dentro de la Gran Historia.

En una primera sesión se lleva a cabo una indagación sobre los conocimientos previos de los alumnos acerca del cambio climático actual y sus repercusiones, lo cual genera un pequeño debate en donde el profesor moderará las opiniones sobre la importancia del clima para la evolución del hombre. En la segunda parte se les cuestiona acerca de otros cambios climáticos a lo largo de la historia.

La segunda sesión se centra en una introducción teórica sobre la Gran Historia y su visión interdisciplinar y holística del desarrollo del cosmos, lo cual servirá de marco en el que acotar el periodo en cuestión: la Pequeña Edad del Hielo.

La tercera de las sesiones tiene un contenido práctico; es quizás, la más atractiva para los alumnos. Se trata de buscar las causas que pueden explicar el enfriamiento del clima en la Edad Moderna, para lo cual se les dará tres tipos de fuentes:

- Fuentes estadísticas y gráficas sobre ceremonias de rogativas: la documentación sobre este tipo de actos, en las que se llevaba a cabo una procesión con el patrón intercesor para propiciar la mejora de las condiciones climáticas en el ámbito agrario (lluvias ante momentos de sequía, por ejemplo) ofrece datos que hablan acerca de las condiciones climáticas del pasado. Por esta razón se trata de una fuente histórica que se emplea en la reconstrucción de las variaciones climáticas en los países católicos; se toman como ejemplos las procesiones de rogativas que recoge Fernández Cortizo (2016) para Galicia durante el mínimo de Maunder:

Frecuencia de las rogativas (Santiago de Compostela. 1675-1799)

	1675-1799		1675-1715		B/A
	Nº años (A)	%	Nº años (B)	%	
Sin rogativas	20	16,0	13	31,7	65,0
1 rogativa	31	24,8	8	19,5	25,8
2 rogativas	25	20,0	7	17,1	28,0
3 rogativas	26	20,8	8	19,5	30,8
4 rogativas	10	8,0	3	7,3	30,0
5 rogativas	7	5,6	1	2,4	14,3
6 rogativas	6	4,8	1	2,4	16,7
TOTAL	125	100	41	100	32,8

Imagen 1. Tabla sobre la frecuencia de rogativas. Fuente: Fernández Cortizo, 2016: 23.

Anomalías climáticas y Rogativas (1675-1715)

	1675-1695		1696-1715		1675-1715	
	Rogativas	%	Rogativas	%	Rogativas	%
Lluvia	4	14,3	10	24,4	14	20,3
Lluvia/temporales	13	46,4	12	29,3	25	36,2
Lluvia/tiempo riguroso	4	14,3	8	19,5	12	17,4
Lluvia/tempestad	1	3,6	0	0,0	1	1,4
Sequia	6	21,4	11	26,8	17	24,6
TOTAL	28	100	41	100	69	100

Imagen 2. Tabla sobre rogativas y fenómenos climáticos. Fuente: Fernández Cortizo, 2016: 24.

A través de los registros de procesiones de rogativas los alumnos se acercan a un elemento que aún está presente en áreas rurales y que, además, se vincula a lo etnográfico. Se trata de que los alumnos analicen las tablas para construir una gráfica que sintetice sus conclusiones sobre la climatología adversa y su frecuencia durante estos años.

- Fuentes documentales: crónicas y epístolas que mencionan las consecuencias de las variaciones climáticas como los cambios drásticos registrados en algunos cauces fluviales. Por ejemplo, la riada de San Policarpo (Salamanca, 1626).

En el caso mostrado, se trata de la reproducción de la impresión de una carta que un estudiante de la Universidad de Salamanca envió a algún familiar o conocido en Sevilla el 29 de enero de 1626 describiendo la crecida del Tormes de dicho año, conocida como riada de San Policarpo. Los efectos devastadores en la ciudad dieron lugar a este documento en el que se narra el suceso, se da cuenta de la destrucción causada por las inundaciones y se transmiten nociones sobre la historia de las mentalidades en la Edad Moderna. Es, por tanto, una fuente primaria muy rica en la que los alumnos extraen datos acerca del clima y trazan un recorrido por los niveles de crecida, al tiempo que se familiarizan con el lenguaje, los términos y las expresiones de la época.



Imagen 3. Portada de la obra *Sucessos de la grande y furiosa avenida del rio Tormes*, anónimo del siglo XVII.

- Fuentes patrimoniales: marcas e inscripciones de crecidas fluviales, como la que existe en el Convento de la Concepción del Carmen en Valladolid sobre la crecida del río Pisuerga en 1636. De igual manera que en el caso anterior, se constata de forma tangible un momento en el que un cauce fluvial aumentó desmesuradamente a su paso por una urbe. En el caso vallisoletano se trata de un vestigio tangible que conmemora el hecho, motivo por el cual los alumnos pueden intentar transcribir el contenido de la inscripción, buscar otras marcas de este tipo en sus localidades e, incluso, incentivarlos a que las visiten.



Imagen 5. Inscripción que marca el nivel del río Pisuerga en una crecida: “Aquí llegó Pisuerga a 4 de febrero año 1636. Alavado sea el Santísimo Sacramento.” Foto: Travieso. Recuperado de http://domuspucelae.blogspot.com/2009/10/historias-de-valladolid-el-pisuerga_15.html (consulta 25/04/2019).

- Fuentes iconográficas: la imagen es también un elemento muy interesante para abordar la enseñanza de los cambios climáticos del pasado. Por ejemplo, el grabado titulado *L'Anno terribile 1709* es muy elocuente, de modo que los alumnos tienen que describir lo que observan para descubrir las condiciones de vida de la población, en este caso en Bolonia, en un momento en el que el clima se había enfriado: hambre y pobreza, frío, guerra, enfermedad y muerte. Se trata de reflexionar las consecuencias que pueden originarse de la conjunción de varios factores, entre ellos el climático, y extrapolarlo a una hipótesis de lo que podría ocurrir con el cambio climático actual.



Imagen 4. *El año terrible de 1709*. G.M. Mitelli, grabado (118x195 mm), Collezione d'arte e di storia, Cassa di Risparmio di Bologna (Italia).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Remontarse a otros cambios climáticos ocurridos en la Historia como la Pequeña Edad del Hielo es de gran interés para la creación de una conciencia ambiental al tratarse de un fenómeno extrapolable al cambio climático actual. Además, se trabajan diversas competencias y se fomenta la educación en valores tales como el respeto hacia el patrimonio cultural y la sostenibilidad.

Con esta propuesta didáctica se pretende implementar, en un nivel educativo de educación secundaria, una forma de trabajo interdisciplinar y holístico en el que partiendo de la Historia, se abordan contenidos ambientales y climáticos que normalmente forman parte de disciplinas tan lejanas como la geología o la geografía. Además, el alumno afronta el manejo de las fuentes primarias situándose en el centro del proceso educativo, construyendo su propio conocimiento, mientras que el profesor le guía en este proceso de análisis y descubrimiento en el que se reconstruye la historia climática y ambiental de finales del XVII y principios del XVIII. De este modo se completa la puesta en práctica de una nueva forma de enseñanza y aprendizaje, como es el que plantea la Gran Historia, integrando el conjunto de saberes desde un punto de vista científico, didáctico, unificado e interdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, W. (2016). *A most improbable journey: a big history of our planet and ourselves*, New York, W. W. Norton.
- Christian, D. (2005). *Mapas del Tiempo: Introducción a la “Gran Historia”*. Barcelona: Crítica.
- Comellas, J. L. (2011). *Historia de los cambios climáticos*. Madrid: Rialp.
- García-Moreno, O.; Álvarez, W.; Saekow, R.; Shimabukuro, D.H. (2014). Introducción a la Gran Historia: la historia del Cosmos, la Tierra, la Vida y la Humanidad. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 22(2), 140-146.
- Fernández Cortizo, C. (2016). La Pequeña Edad del Hielo en Galicia: estado de la cuestión y estudio histórico. *Obradoiro de Historia Moderna*, 25, 9-39.
- Frey Sánchez, A. V. (2016). ¿Qué puede aportar el clima a la Historia? El ejemplo del periodo cálido medieval en el Magreb almorávide y almohade. *El futuro del Pasado*, 8, 221-266.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats. (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (11-37). Barcelona: Graó.

LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS DE TEMÁTICA HISTÓRICA

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL-HERNÁNDEZ,
DANIEL CAMUÑAS-GARCÍA Y RAFAEL MARFIL-CARMONA

(Universidad de Granada)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.62

INTRODUCCIÓN

La Edad Moderna constituye un período histórico que nos muestra una imagen poliédrica construida por numerosos y diferentes acontecimientos políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos, científicos, etc., que tuvieron lugar en el período de tiempo comprendido entre los siglos XV y XVIII, los cuales determinaron el paso del feudalismo al capitalismo y fueron esenciales para España, Europa y América. Baste citar: el Renacimiento, la construcción del Estado Moderno en España, el descubrimiento de América, los grandes viajes de exploración, los avances científicos y tecnológicos, la Reforma religiosa, el Absolutismo, la Ilustración, etc. Hechos y acontecimientos unidos a grandes personajes que han marcado el devenir de la historia en este periodo.

La implementación de la enseñanza por competencias supone, sin duda, una nueva forma de afrontar la enseñanza en la que la innovación metodológica debe estar presente, prestando una atención especial a la selección de contenidos y, sobre todo al fin fundamental que representa el aprendizaje de una ciudadanía crítica y comprometida:

La cuestión clave de nuestro tiempo, a este respecto, es reconocer que nos debe acuciar el intento de acertar en aquello que deben aprender (competencias) los adolescentes, los jóvenes y los adultos, todos, para ser ciudadanos éticos, comprometidos y responsables, en nuestras sociedades actuales. (López Herrerías, 2014, p. 19)

Desde esta perspectiva, la historia, como materia de aprendizaje presente en el currículo de las diferentes etapas educativas, debe entenderse como un conocimiento en construcción al que conviene enfrentarse desde la investigación, la innovación y la comprensión del método histórico; teniendo en cuenta que la historia es una ciencia social que no solo está formada por un corpus de conocimiento, transmitido a lo largo del tiempo por diferentes historiadores, sino que también facilita la construcción del conocimiento y favorece el desarrollo de los diferentes procesos que nos llevan a formularnos las preguntas necesarias para llegar a comprender el pasado (Prats, 2000).

Esta materia educativa presenta grandes posibilidades para lograr que el alumnado de la ESO y Bachillerato adquieran las competencias necesarias que le faciliten la comprensión del tiempo histórico, desde la innovación y la calidad educativa que requiere la sociedad del siglo XXI, con el fin de lograr que, situándose en el presente, comprenda su pasado y sea protagonista de la construcción de su futuro. En este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia no podemos dejar de lado que vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en la Sociedad Red (Castells, 1997). En ella, el contexto digital nos facilita valiosos recursos para lograr el aprendizaje significativo de la historia, entre los que destacan los videojuegos de temática histórica, los cuales por su naturaleza interactiva y su carácter lúdico, favorecen que el alumnado se interese por esta materia, superando la visión tradicional que hace que la considere como algo memorístico y alejado de su realidad, favoreciendo así la posibilidad de lograr los objetivos recogidos en el currículo en lo que respecta a esta materia para ambas etapas. Este trabajo propone, por tanto, el aprovechamiento de las actuales dinámicas de gamificación, cuyo potencial es de gran utilidad para impulsar experiencias de carácter emocional que contribuyan a un posicionamiento más claro de la identidad individual y social (Lee y Hammer, 2011, p. 2).

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

La enseñanza-aprendizaje de la historia en el ámbito escolar debe entenderse como una aproximación a un conocimiento abierto y en continuo cambio, pues por su propia naturaleza, el tiempo histórico es percibido de forma diferente por las distintas sociedades, en función del contexto cultural y de las necesidades y exigencias de los distintos grupos sociales, por lo que existen formas alternativas de entender la historia, según el espacio y el tiempo; para su estudio igualmente se han utilizado diferentes recursos y, a lo largo del tiempo, se le ha otorgado

distintas funciones que han hecho que su aprendizaje haya estado marcado por sesgos de carácter ideológico, patriótico, propagandístico, etc.

Desde el punto de vista educativo es importante la presencia de la historia en el currículo por su gran poder formativo, como señalan Prats y Santacana (2011): la historia es una disciplina que posibilita la reflexión sobre las razones que existen detrás de los hechos y fenómenos históricos; capacita para comprender la complejidad de los acontecimientos y fenómenos sociales, tanto del pasado como del presente; es esencial en la formación del individuo y para determinar su posición ante la sociedad, permitiendo desarrollar un criterio propio y tener una visión crítica del presente.

Como disciplina científica favorece la realización del análisis social, posibilita trabajar las habilidades intelectuales y favorece el desarrollo personal. Contribuyendo con su enseñanza-aprendizaje a que el alumnado adquiera las competencias: sociales y cívicas y conciencia y expresiones culturales, capacitándolo para comprender los mecanismos de cambio y la complejidad de la causalidad histórica, para utilizar y analizar evidencias, formularse preguntas, sintetizar y comunicar la información, argumentar sus propios puntos de vista, teniendo en cuenta los de los demás, y valorar la diversidad cultural. Capacidades que forman parte de los valores que deben tener los ciudadanos en una sociedad democrática y pueden ser aplicadas en su vida diaria. Igualmente, la enseñanza-aprendizaje de la historia contribuye a conservar la memoria, entendida como el presente del pasado (Ricoeur, 1999), reconociendo que los hechos y cambios históricos del pasado han sido entendidos e interpretados desde diferentes puntos de vista por las distintas sociedades, espacios culturales e ideologías (Jelin, 2002). Hechos históricos que, sin más, carecen de sentido, y que hay que dotarlos de una interpretación la cual se lleva a cabo desde el presente, estableciendo causalidades e interdependencias y teniendo en cuenta y favoreciendo nuestra identidad cultural y social tanto individual como colectiva.

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA MODERNA EN LA ESO Y BACHILLERATO

Centrándonos en la enseñanza-aprendizaje de la historia moderna en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, podemos apreciar que como materia troncal obligatoria está presente en ambas etapas. Partiendo de lo general a lo particular, en la ESO, los contenidos de historia se encuentran dentro de la materia obligatoria troncal Geografía e Historia, que se imparte en los cuatro cursos que componen esta etapa. Los contenidos de historia moderna se abordan en tercer

curso de la ESO, de forma general en el último bloque de contenidos, con lo que ello implica. En cuanto a Bachillerato, los contenidos de historia se imparten en segundo curso en la materia Historia de España, organizada en 12 bloques dentro de los cuales los contenidos de historia moderna conforman el tercer y cuarto bloque.

Tanto en una etapa como en la otra, están organizados de forma cronológica y con una estructura tradicional a lo que se suma la imposibilidad, por su amplitud, de abordar su enseñanza-aprendizaje desde una innovación metodológica que permita superar el método tradicional, convirtiendo al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje.

Por todo ello debemos aprovechar las oportunidades que nos ofrece la Sociedad de la Información y el Conocimiento para favorecer que el alumnado en la etapa de la ESO comprenda los procesos y fenómenos sociales en el contexto que se producen. Analizando los procesos que dan lugar a los cambios históricos. Adquiera las competencias necesarias para comprender el mundo en el que vive y las experiencias colectivas pasadas y presentes. Se oriente en el futuro y el espacio en el que se desarrolla la vida en sociedad. Continúe en Bachillerato adquiriendo determinados hábitos de comportamiento como: la actitud crítica hacia las fuentes; reconocimiento de la diversidad de España y el valor del patrimonio cultural e histórico recibido. Con el objetivo favorecer que adquiera las competencias que le permitan desarrollar una sensibilidad hacia la sociedad del presente y sus problemas y le anime a adoptar una actitud responsable y solidaria en la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

Todo ello desde una perspectiva multidisciplinar donde la Geografía y la Historia del Arte deben estar presentes, así como la cultura audiovisual, a través de los videojuegos de temática histórica, con el fin de favorecer el desarrollo de destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir los nuevos conocimientos con sentido crítico, haciendo posible una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

EL VALOR EDUCATIVO DE LOS VIDEOJUEGOS DE TEMÁTICA HISTÓRICA

Como punto de partida planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos aprovechar las oportunidades que nos ofrecen los videojuegos de temática histórica para favorecer el conocimiento de la historia en la ESO y Bachillerato? Dicha pregunta surge de las dudas que su utilización plantea, dudas que en general nacen del carácter lúdico de los videojuegos y de las dificultades que la falta de competencia digital puede plantear en su utilización, tanto por parte del alum-

nado como del profesorado, que hace que no se aprovechen las posibilidades que ofrecen los videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta ausencia se hace especialmente evidente en la Educación Formal.

Los videojuegos que tienen un contexto y un argumento basado en un hecho histórico real, tienen un gran potencial para ser utilizados como recursos didácticos. Estudios realizados por Squire, con el juego de estrategia *Civilization III* (Firaxis Games, 2001), apuntaron que podían ser utilizados como material educativo e influir en la construcción de nuevos conocimientos históricos en un cambio de actitud del alumnado respecto al aprendizaje de la historia.

Hace ya más de una década, Gros y Garrido (2008) utilizaron el juego *Age of Empires II* (Ensemble Studios/SkyBox Labs, 1999) para conocer como facilitaba el proceso de aprendizaje entre un alumnado comprendido entre los 12 y 14 años. Observando que aquellos más experimentados en el videojuego ayudaban a los que tenían menos dominio del mismo, favoreciendo el aprendizaje colaborativo (Gross et al., 2008). En 2010 Ayén observó que el alumnado lograba una mayor conexión y conocimientos de historia utilizando los videojuegos al establecer una relación entre los hechos históricos presentes en los contenidos de historia y los juegos que hacían referencia a los mismos, que facilitaba su enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello una de las dificultades que presentan los videojuegos comerciales es que no están diseñados con un objetivo educativo, por lo que los aprendizajes pueden alejarse de los contenidos del currículum.

Existen estudios que han intentado compensar esta debilidad, como el realizado por Watson, Mong y Harris en 2011, los cuales utilizaron en clase un videojuego para enseñar al alumnado los hechos históricos ocurridos en la Segunda Guerra Mundial. Demostrando que con una correcta planificación, los estudiantes lograron el aprendizaje significativo y, lo más importante, se produjo un cambio en la forma de entender la historia.

ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL Y DIGITAL EN UNA SOCIEDAD GAMIFICADA

Es importante contextualizar también las potencialidades del uso de los videojuegos desde el punto de vista de la profunda transformación de las industrias creativas en el siglo XXI, por un lado, y de la importancia de la alfabetización mediática y digital, por otro, especialmente en la denominada “sociedad de las pantallas”, dedicada al presente pero, a su vez y de forma paradójica, entregada a un “verdadero frenesí patrimonial y rememorativo”, tal y como afirman Lipovetsky y Serroy (2009) en su análisis de la cultura mediática e hipermoderna (p. 63), haciendo mención a

los museos, la cultura vintage y el culto al paisaje y los monumentos como fenómeno social. No es necesario decir que el videojuego está inmerso en todos esos procesos basados, en determinados casos, en una mirada retrospectiva.

El primer aspecto a tener en cuenta es el valor transversal de la acción comunicativa, ya que el videojuego se sitúa, sin ninguna duda, en el epicentro de las líneas actuales de interés para el fomento de la capacidad crítica ante los nuevos medios de masas. En este sentido, la utilización de los contenidos audiovisuales y digitales como recursos y herramientas complementarias sigue siendo una constante en la acción formativa del profesorado de Ciencias Sociales y de otras áreas del currículum, considerando los contenidos mediáticos como “instrumentos y recursos para el aprendizaje” (Aguaded, 1993, p. 168). Durante la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI se ha tenido cada vez más claro este potencial.

Sin embargo, la Educación Mediática no solo aprovecha estos medios de difusión masiva para la enseñanza de otros contenidos “oficiales”, sino que se convierte en una línea de trabajo y de acción transversal para el fomento de una ciudadanía crítica y empoderada. Esta segunda faceta se basa, por ejemplo, en el análisis de la imagen (Aparici y García-Matilla, 2008) y, tal y como se propone en este trabajo, en el potencial que encontramos a la hora de analizar la representación de una realidad pasada en un entorno de gamificación e interactividad.

Avanzando un paso más, resulta básico no solo comprender la imagen desde un punto de vista crítico, sino que los agentes educativos sean conscientes de que la representación mediática y, por extensión, la industria del ocio, no se limita a representar la realidad, sino que la construye en un constante proceso de retroalimentación entre el referente histórico y su reflejo en nuestras pantallas:

La información difundida a través de los medios de comunicación es siempre una representación de la realidad, nunca es la realidad misma. La información y los modelos representacionales forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos, o sea, aquellos grupos que tienen posibilidades y recursos para escribir la historia. En este sentido, los medios influyen en el imaginario colectivo estableciéndose un proceso de reforzamiento y reproducción entre uno y otro. (Aparici y Barbas, 2010, pp. 37-39)

Las narraciones que genera la industria del ocio, sometida a un contexto de intereses comerciales, es el exponente más claro de lo que Jean Baudrillard (1978/2005) denominó como “cultura del simulacro”. Así, resulta imprescindible aproximarnos de forma crítica y tener cautela en el uso de estas herramientas a

la hora de trabajar con la historia en contextos docentes. Para ello, es importante profundizar en las claves de la representación del hecho histórico en el cine, un género expresivo que ha evocado el pasado y anticipado el futuro (Monterde, Masoliver y Arguimbau, 2001, p. 35).

Por su parte, el videojuego ha incorporado gran parte del lenguaje fílmico y de su sistema de significación, de igual forma que lo han hecho otros medios de expresión y creación más directamente relacionados, como las series de televisión, cuyo potencial didáctico para la enseñanza de la historia es indudable (Marfil-Carmona, 2018). Sin embargo, para comprender el sistema de significación de lo que se puede denominar el “lenguaje videolúdico”, el ejercicio didáctico y la comprensión semiótica debe tener en cuenta aspectos como la interactividad y la cibertextualidad (Pérez Latorre, 2011), una línea de trabajo en la que la representación de la historia ofrece múltiples posibilidades para la enseñanza.

Como ejemplo, no podemos dejar de tener el potencial de videojuegos centrados en la acción de guerra, como el famoso *Call of Duty* (Infinity Ward, 2003), útil para la enseñanza de valores, pero también como vía para el aprendizaje de la estrategia narrativa, de la creación estética, etc. Son posibilidades propias de un sector cultural y económico emergente, generador de empleo, cuyo volumen de negocio llegó a los 1.117 millones de euros según las cifras consolidadas correspondientes a 2016, tal y como refleja el informe sobre el sector de videojuegos en España realizado por la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) (González-Lorca, 2018, p. 3). Se trata de un imaginario en permanente creación dinámica, responsable, en gran medida, de una continua incorporación de microaprendizajes en el proceso formativo de la población joven y no tan joven, ya que cerca del 40% de los adultos juega a videojuegos, ampliándose este porcentaje a más de un 50% en la franja poblacional de edad situada entre los 30 y 44 años (AEVI, 2015).

En ese aprovechamiento y análisis crítico de los contenidos de los videojuegos, no hay que perder de vista que las propias narraciones incluyen contenidos realmente buenos desde un punto de vista pedagógico, es decir, que incorporan teorías de aprendizaje innovadoras (Gee, 2004, p. 9). Sin embargo, los procesos de alfabetización audiovisual y digital tienen un paradigma de gran utilidad en el análisis y la comprensión de estos contenidos, como es la Narrativa Audiovisual (García Jiménez, 1993; García García, 2006), avanzando posteriormente hacia lo que se puede denominar “ludoliteracy” (Aranda y Martínez, 2013) en su aplicación educ comunicativa.

A la hora de valorar la representación de la Historia, dentro de los parámetros del análisis del relato, precisamente el valor del tiempo como elemento de la

diégesis o “universo propuesto por el relato” (Prósper-Ribes, 2004, p. 9) ofrece, realmente, un potencial apasionante. De hecho, el profesorado de esta materia, en líneas generales, puede sentirse artífice del impulso de un permanente flashback social en sus asignaturas. Visto así, revisar la representación de cualquier época de la historia es un viaje al pasado de nuestro relato colectivo, un relato que debería ser de progreso, mejora y transformación, y que es motivo de preocupación cuando se constata que esa “evolución” no está siendo tan positiva en aspectos tan importantes como la justicia social, las libertades o el cuidado del medioambiente, por citar algunos de los graves problemas a los que se enfrenta la humanidad. Precisamente en las bases de ese modelo social, la historia moderna ofrece muchas claves para entender las fortalezas y debilidades de los tiempos actuales como antesala de la contemporaneidad.

Este aprendizaje, centrado en los valores de ciudadanía, es el más importante, pero es perfectamente compatible con la profundización en la dimensión artística y estética del videojuego, considerado como una gran producción audiovisual, multimedia e hipermedia, es decir, que conecta personas y desarrollos narrativos en diferentes soportes. Se trata de un tipo de creación inmersa en un entorno de hipermediaciones (Scolari, 2008) y, por supuesto, resultante de un proceso de hibridación y convergencia mediática (Jenkins, 2006), en el que actualmente la gran esencia es la permanente acción narrativa, institucional y personal, basada en el storytelling, una constante enunciación narrativa apoyada en la cultura trans-media (Jenkins, Ford y Green, 2015; Scolari, 2013). Esta línea de creatividad, ocio y aprendizaje ha generado una industria creativa que seguirá creciendo durante las próximas décadas, lo que obliga al sistema educativo a incorporar este tipo de contenidos para garantizar una enseñanza significativa real, es decir, cercana a los intereses y a las acciones cotidianas del alumnado.

No hay que perder de vista la consolidación de un perfil activo en la Red y en todo lo relacionado con los medios digitales, en lo que se puede definir como una ciudadanía prosumidora, siguiendo la tendencia definida por Alvin Toffler (1980) con gran antelación a la realidad digital. En ese entorno de pantallas y de participación, las TIC se convierten en TRIC, incorporando el elemento relacional y la dimensión humana (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016).

La implicación activa en los procesos de la construcción y creación de sentido debe ser la garantía del impulso de una visión crítica, pero desde una ciudadanía participativa en un contexto que priorice la escucha y el diálogo como bases de un funcionamiento democrático. De cualquier otro modo, las nuevas generaciones no aprenderían nada de esa representación gamificada de la historia.

LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN *ASSASSIN'S CREED*

Serían bastantes las posibilidades de análisis desde una visión educativa. Sin embargo, es suficiente como ejemplo la profundización en un caso relevante, como es la saga de videojuegos *Assassin's Creed* (en adelante AC), que ofrece al jugador una inmersión en diversos periodos históricos como principal atractivo. Para ello, AC recrea acontecimientos históricos y los sitúa en su geografía permitiendo al jugador explorarlos libremente, dirigiéndose a aquello que más le interese. El solo hecho de convertir la historia en un contenido de interés para públicos de cualquier edad ya es, en sí, una acción de gran valor didáctico. Las ciudades recreadas en 3 dimensiones juegan un papel esencial en este proceso pues sirven como escenario para realizar las actividades que nos propone cada videojuego de la saga. Entre estas actividades destacan las visitas al patrimonio cultural, la asistencia a espectáculos folclóricos y los encuentros con personajes históricos. Todo ello se ve reforzado con textos que contienen la «parte teórica» sobre la cual se apoya AC para dotar de información histórica de detalle al jugador. De esta manera permite que se familiarice con el contexto histórico, cultural, socioeconómico y político en el que se desarrolla la historia real.

Desde el punto de vista del análisis audiovisual, es importante destacar cómo, de igual forma que ahora se asimila el 3D como un medio con gran capacidad para la recreación de la historia, sucedió en su momento con el alto grado de iconicidad de la fotografía (Villafañe y Mínguez, 1996), tal y como reseñó Walter Benjamin a principios del siglo XX, advirtiendo sobre el vínculo existente entre realidad y su representación:

Cuanto más tentados estemos de encontrar vínculos profundos entre el fenómeno Realismo y el fenómeno Fotografía, más necesario será cuidarse de explotar aquello que podría ser nada más que un encuentro casual (Benjamin, 1931/2011, p. 52).

En esa línea de reflexión crítica, no debe perderse de vista que la fidelidad técnica en lo relativo a aspectos formales y perspectiva puede ocultar, de forma consciente o inconsciente, cierto grado de manipulación o deformación de la realidad social e histórica. Incidir en este aspecto es conectar la Educación Mediática con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La segunda, tercera y cuarta entrega de AC transcurren en la Edad Moderna. Por un lado, AC II (Ubisoft Montreal, 2009) y su secuela AC Brotherhood (Ubisoft Montreal, 2010) se ambientan en el Renacimiento italiano. Por otro lado, AC Revelations (Ubisoft Montreal, 2011) tiene lugar en la Constantinopla

del siglo XVI. Los acontecimientos históricos que sirven de marco para situar al jugador en estos contextos son diversos. Entre ellos se encuentran los siguientes: la conspiración de los Pazzi (1478-1480), el pontificado del papa Borgia Alejandro VI (1492-1503), las campañas de César Borgia (1499-1504) y el reinado de Selim I en el Imperio Otomano (1512-1520). Buscando el máximo realismo en la recreación de la época, estos videojuegos permiten interactuar de manera directa con los escenarios donde tienen lugar estos acontecimientos. Escenarios como Florencia, Venecia, Roma o Constantinopla. Ante un contenido de tanta riqueza y potencialidad educativa, la aplicación del paradigma de análisis narrativo nos permite dirigir la mirada hacia el diseño de personajes (individuales o colectivos); sus funciones (Propp, 1928/2001); la configuración de escenarios, como esas ciudades de referencia; así como el desarrollo de las acciones y, sobre todo, la contextualización temporal, considerando la historia como un relato que se reconstruye desde las industrias creativas contemporáneas.

Las ciudades recreadas aquí son grandes contenedores de patrimonio cultural: iglesias, palacios, cuadros, estatuas, etc. En sus calles se observan los objetos y estructuras que definen la época en términos materiales. La existencia de herreros, sastres, mercaderes, etc., con los que el jugador puede interactuar, hacen que este pueda aprender sobre las funciones que ejercían los distintos gremios en las ciudades durante la Edad Moderna. Los bancos y los banqueros aparecen representados como parte esencial del día a día de la época. Los heraldos, encargados de leer en voz alta proclamas, leyes locales, noticias, días de mercado y anuncios, sirven al jugador para conocer qué actividades se están sucediendo en las ciudades. También hay grupos de mercenarios, ladrones y cortesanas que pueden ayudar al jugador a completar las actividades que se le proponen; trovadores que animan las calles y música tradicional de la época; e incluso comerciantes de arte, a través de los que el jugador puede adquirir pinturas del Renacimiento italiano. En suma, las ciudades están caracterizadas con mucha precisión y adaptadas, en términos generales, a las circunstancias de la época. El aprovechamiento didáctico de todo ese contenido, en éste o en creaciones similares que puedan surgir, es un material de gran valor para el profesorado, especialmente en Secundaria.

Los edificios patrimoniales recreados en estos videojuegos constituyen uno de sus atractivos más importantes. AC permite al jugador visitar solamente el exterior de la mayoría de estos: la iglesia catedral de Santa María dei Fiore, la basílica de San Marcos, el castillo de Sant'Angelo, la mezquita de Santa Sofía, y un largo etc. Aunque existen excepciones, como es el caso de la basílica de Santa María en

Aracoeli, donde se puede acceder al interior. Los restos arqueológicos del periodo romano están también muy presentes en las ciudades recreadas: acueductos, anfiteatros, arcos monumentales y mosaicos de una gran riqueza. Asimismo, el patrimonio inmaterial, como por ejemplo el carnaval veneciano, también aparece representado en estos videojuegos. No es difícil plantear una profundización antropológica y una descripción del tipo de cultura que se está mostrando en las imágenes de estas producciones.

Los personajes históricos, la vida cotidiana de las gentes anónimas, las circunstancias secundarias que proceden o rodean los grandes acontecimientos, etc., todo ello tiene su lugar dentro de AC. En concreto, los personajes históricos representados ejercen un papel fundamental en la narrativa; estos son los encargados de proponer y conducir todas las actividades que puede realizar el jugador, son los que permiten avanzar la historia. Entre ellos encontramos a Leonardo da Vinci trabajando en el taller de Verrocchio, a Nicolás Copérnico dando discursos públicos en Roma, al príncipe Suleimán en su etapa joven, etc. Algunos de estos personajes son solo testimoniales. Otros están presentes durante todo el juego. Es de gran interés, precisamente desde el paradigma narrativo, fijar el foco en esos protagonistas de la historia, pero hacer visible también la función anónima del pueblo y de la gente que, utilizando terminología cinematográfica, serían secundarios o figurantes en nuestra narración.

Entre todas las actividades que ofrece AC destacamos aquí una opción complementaria, que consiste en coleccionar grandes pinturas del Renacimiento italiano. Como hemos dicho anteriormente, el jugador puede adquirir obras de artistas como Durero, Rafael, Piero della Francesca o Leonardo da Vinci, y reunirlos en una exposición. El mecenazgo es posible como resultado de esas opciones de inmersión e implicación activa en los procesos, lo que en sí es un valor de enseñanza sobre la responsabilidad social que tenemos ante el arte y el patrimonio. En AC Revelations (Ubisoft Montreal, 2011) el coleccionismo de arte es reemplazado por el coleccionismo de libros. En las librerías de Constantinopla el jugador puede adquirir grandes libros como la Odisea o la Eneida; los cuales no se pueden leer, aunque sí son brevemente contextualizados a través de notas bibliográficas.

En relación a los bienes culturales, estos vienen complementados con notas explicativas que sitúan al jugador en el contexto histórico. Un ejemplo de ello sería el siguiente:

Santa María Novella es la primera gran basílica de Florencia. Se consagró en 1420 a pesar de no estar terminada. El célebre humanista Leon Battista

Alberti diseñó la fachada superior, y la iglesia se terminó en 1470. Sin embargo, los orígenes de Santa María Novella se remontan a una antigua capilla anterior a las Cruzadas, bajo la cual había una tumba escondida. Por el momento, aún no se ha descubierto dicha tumba.

Por cierto, una de mis citas favoritas se encuentra dentro de esta basílica. Está escrita sobre la imagen de una tumba, y dice: “Yo fui lo que tú eres, y tú serás lo que yo soy”. (Ubisoft Montreal, 2009)

Como puede comprobarse, estamos ante una estrategia de focalización autodiegética, es decir, de narración en primera persona, en la que los personajes históricos que aparecen en estos videojuegos también cuentan “su historia” con este tipo de notas explicativas:

Admirados y temidos por el populacho, los jenízaros eran los soldados de élite del sultán, guerreros con adiestramiento especial que solo eran fieles a su líder.

Criados desde la niñez en el seno del sistema devshirme — la práctica de reclutar a niños cristianos de dotes físicas e intelectuales excepcionales para que ocupen puestos fijos en el gobierno y el ejército otomano —, los jenízaros constituían una clase social única e influyente. Aunque no eran “libres” en sentido estricto, tenían una influencia desmedida en la política imperial y un hombre que no consiguiera ganarse su favor jamás sería un gobernante eficaz. (Ubisoft Montreal, 2011)

Otros elementos, como las instituciones, profesiones y costumbres de la época, por ejemplo, son contextualizados también a través de este tipo de notas, de una vigencia absoluta para comprender algunas claves del sistema social y económico contemporáneos, como es la moneda o la bancarización de la economía:

Con la llegada del doble sistema de registro de cuentas, que permitía a los banqueros llevar cuenta de los ingresos y las retiradas de fondos de sus clientes, y la proliferación de diferentes monedas italianas en circulación, los bancos se convirtieron en parte esencial del día a día en el Renacimiento.

Técnicamente los bancos no podían hacer dinero de su dinero, ya que la iglesia católica prohibía el cobro de intereses, pero en la práctica esa restricción no era respetada por los banqueros, ni siquiera por el Vaticano. (Ubisoft Montreal, 2009)

CONCLUSIONES

La imagen de la Edad Moderna en *Assassin's Creed* y, en concreto, del Renacimiento italiano y la Constantinopla del siglo XVI, es lo suficientemente fidedigna como para darnos un retrato adecuado de estos periodos históricos. La clave está en la representación de las ciudades como lugares singulares de concentración de población y actividades, en donde el jugador puede llevarlas a cabo de múltiples maneras. Conocer el patrimonio urbano y arquitectónico-artístico desde una perspectiva, por un lado, tridimensional y, por el otro, histórica (el patrimonio se observa en y desde el pasado), es una oportunidad para enriquecer nuestros conocimientos históricos y culturales sobre dichos periodos. En este sentido cabe destacar el posible valor que pueda tener AC como «enciclopedia textual y audiovisual» destinada a los alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Una obra de consulta con información acerca de lugares, acontecimientos y personas que forman parte de nuestra historia, pero articulada a través de un enfoque interactivo y lúdico que pueda interesar a los alumnos y alumnas. Asegurando la construcción de aprendizajes significativos.

El uso tradicional de los medios audiovisuales como recurso para la enseñanza de la historia adquiere, con la cultura del videojuego, una potencialidad que ofrece cada vez más y mejores posibilidades, especialmente para el profesorado de Secundaria y Bachillerato. Más allá del valor complementario y enciclopédico, que no es menor como herramienta de trabajo, aprovechar los contenidos de una sociedad del ocio, gamificada en su producción cultural y comercial, es realmente una oportunidad para conectar la didáctica de las Ciencias Sociales con la educación mediática y la alfabetización digital como enseñanzas transversales. El viaje al pasado que se puede realizar mediante estas narraciones interactivas implica al alumnado y obliga a la inmersión y a la empatía con otros contextos y otras realidades, como es la época moderna, pero sobre todo representa un proceso de gran solidez para el impulso de una ciudadanía crítica y de la enseñanza de valores democráticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Aparici, R. y Barbas, A. (2010). Estereotipos, ideología y representación mediática en la construcción de los relatos. En R. Aparici (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 35-63). Madrid: UNED.

- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aranda, D. y Martínez, S. (2013). Ludoliteracy. Media literacy in gaming. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 47-66). Barcelona: UOC.
- Asociación Española de Videojuegos (AEVI) (2015). *Estudio videojuegos y adultos*. Recuperado de <https://goo.gl/zwn2fE>
- Ayén, F. (2010). Aprender Historia con el juego Age of Empires. *Clio*, (36). Recuperado de <https://goo.gl/wrVGhv>
- Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro* (7ª ed.) (A. Vicens y P. Ro-vira, trads.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1978).
- Benjamin, W. (2011). *Breve historia de la fotografía* (W. Erger, trad.). Madrid: Casimiro Libros. (Obra original publicada en 1931).
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Chiyong, E., Vega, V., Navarro, R. y Nakano, T. (2016). Uso del videojuego educativo para aprender historia del Peru. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 35-52. doi: 10.5944/ried.19.2.15569
- García García, F. (Coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (J.M. Pomares, trad). Archidona (Málaga): Aljibe.
- González Lorca, A. (2018). Introducción. En J.C. Collado, *El sector de los videojuegos en España: impacto económico y escenarios fiscales*. Madrid: Asociación Española de Videojuegos (AEVI) y Llorente & Cuenta. Recuperado de <https://goo.gl/cEs6KL>
- Gros, B. y Garrido, J. (2008). “Con el dedo en la pantalla”: El uso de un videojuego de estrategia en la medición de aprendizajes curriculares. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 108-129.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jenkins, H (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red* (X. Gaillard Pla, trad.). Madrid: Gedisa.
- Lee, J.J. & Hammer, J. (2011). Gamificación in Education: What, How, WhyBrother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna* (A.P. Moya, trad.). Barcelona: Anagrama.
- López Herrerías, J.A. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Málaga: Aljibe.
- Marfil-Carmona, R. (2018). Historia de España y series de televisión. Posibilidades didácticas de 'Isabel', 'Carlos, Rey Emperador' y 'El Ministerio del Tiempo'. En R. Marfil-Carmona, S. Osuna-Acedo y P. González-Aldea (eds.), *Innovación y esfuerzo investigador en la Educación Mediática contemporánea* (pp. 275-292). Sevilla: Egre-gius y Grupo de Investigación GICID de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/51362>
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. Barcelona: UOC.
- Monterde, J.E., Masoliver, M.S. y Arguimbau, A.S. (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Madrid: Akal.
- Pérez Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Porqué y para qué enseñar historia? En F. L. Rodríguez y N. García (coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 13-29). Cuauhtémoc, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://goo.gl/Kqpxsx>
- Prats, J. y Santacana, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (5). Recuperado de <https://goo.gl/6UDg8V>
- Propp, Vladimir (2001). *Morfología del cuento* (F. Díez del Corral, trad.). Madrid: Akal Ediciones. (Obra original publicada en 1928).
- Prósper Ribes, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Valencia: Uni-versidad Politécnica de Valencia.
- Ricoeur, P. (1992). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

- Scolari, Carlos A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Barcelona: Plaza & Janés.
- Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid. Pirámide.
- Warson, W., Mong, C., & Harris, C. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 53, 466-474.

REFERENCIAS LUDOGRÁFICAS

- Ensemble Studios/SkyBox Labs. (1999). *Age of Empires II* [Videojuego]. Redmond, WA: Microsoft Games Studios.
- Firaxis Games. (2001). *Civilization III* [Videojuego]. Paris, France: Infogrames.
- Infinity Ward. (2003). *Call of Duty* [Videojuego]. Santa Mónica, CA: Activision.
- Ubisoft Montreal. (2009). *Assassin's Creed II* [Videojuego]. Paris, France: Ubisoft.
- Ubisoft Montreal. (2010). *Assassin's Creed Brotherhood* [Videojuego]. Paris, France: Ubisoft.
- Ubisoft Montreal. (2011). *Assassin's Creed Revelations* [Videojuego]. Paris, France: Ubisoft.

LA IMAGEN DEL CARDENAL FRANCISCO JIMÉNEZ DE CISNEROS 500 AÑOS DESPUÉS

OMAR GÓMEZ-CORNEJO AGUADO*

(Universidad de Salamanca)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.63

INTRODUCCIÓN

En España, la Edad Moderna es un período histórico muy sugerente. Entre las centurias que esta etapa abarca, el siglo XVI ha sido el que más interés ha suscitado, no solo en el ámbito de la historiografía, sino también en el de la literatura y la filmografía. En efecto, este tiempo se ha presentado como el del descollamiento español y algunos ha pretendido mostrar este siglo como el momento de una supuesta pacificación y unificación política, religiosa y cultural de España; mientras que otros lo observan como una época de violencia, opresión, fanatismo e intransigencia españoles. Así las cosas, es conveniente un análisis sobre esta cuestión controvertida y polémica en donde se estudie la percepción actual que se tiene de la Edad Moderna y su correspondencia con la realidad histórica, lejos de tergiversaciones e intereses creados. No obstante, esta pertinente investigación excedería los límites que han sido impuestos en este caso, de modo que se ha decidido recurrir a un personaje muy significativo y representativo de aquella época: Francisco Jiménez de Cisneros (c. 1436-1517). Este fue testigo y protagonista destacado del momento histórico en el que vivió, pero, a lo largo del tiempo, se han destacado algunos rasgos de su vida y obra, soslayando otros. La primera biografía escrita por Alvar Gómez de Castro (1569) trata de recoger los principales datos de la trayectoria vital de Cisneros a

* omargca@usal.es. Investigador contratado predoctoral (FPU17/03601) adscrito al Departamento de Historia Medieval, Moderna, Contemporánea y de América de la Universidad de Salamanca. Miembro del GIR «CUNALIX» del IEMYRhd de la Universidad de Salamanca

partir de los testimonios de testigos directos y correligionarios. Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XVII, cuando se promueve su canonización, los relatos sobre su vida adquieren tintes hagiográficos como se evidencia en la obra de Quintanilla (1653). Fuera de las fronteras españolas, la vida de Cisneros atrae el interés de autores franceses como Fléchier (1693) o Fénelon (1718) quienes se preocuparon por su faceta pastoral y por su rol político respectivamente. En Alemania, Hefele (1869) recurre a fuentes históricas para tratar de completar los datos sobre la vida de este prelado español. Sin embargo, la biografía con mayor valor científico fue publicada por José García Oro (1992; 1993). Esta obra junto con otras realizadas por el mismo autor sobre Cisneros (García Oro, 2002; 2005) no han perdido su vigencia. Así lo han reconocido investigadores posteriores, como Joseph Pérez (2014) y José Palomares (2017), quienes en sus respectivos trabajos tratan de complementar o acercarse a la trayectoria del prelado desde diversos puntos de vista.

METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es estudiar la imagen que se ofrece de Cisneros en la actualidad, tras haberse cumplido 500 años de su fallecimiento. Para ello se ha decidido analizar dos medios de difusión cultural de masas: una película y una novela histórica. La primera es *La corona partida* (Sagalés y Frades, 2016), la cual ha sido seleccionada por tratarse del último largometraje en el que este personaje ha sido representado. Igualmente, se estudiará la novela histórica más reciente en la que aparece como protagonista, *El tercer rey. Cardenal Cisneros. Un genio político en la España de los Reyes Católicos* (Lamet, 2017). Así las cosas, se ha decidido emplear una metodología comparativa, de manera que se confronten los datos que el film y la novela antedichos ofrecen sobre Cisneros con la información de las biografías más rigurosas y críticas del personaje. Estas últimas, como se han señalado, son las de García Oro (1992; 1993; 2002; 2005), máximo especialista en Francisco Jiménez de Cisneros, así como las recientes obras de Joseph Pérez (2014) y José Palomares (2017). El resultado que se espera alcanzar permitirá detectar cuáles son los aspectos sobre Cisneros en los que más se incide y aquellos que se soslayan. Igualmente, será posible conocer cómo es (re)tratado el personaje histórico en los referidos ejemplos cinematográfico y literario.

CISNEROS: PERSONAJE HISTÓRICO

La figura de Cisneros está compuesta por múltiples y heterogéneos aspectos tal y como se observa en las biografías de García Oro (1992; 1993; 2002; 2005). Ello se refleja también en la inscripción de su sepulcro en la capilla del Colegio Mayor de

San Ildefonso de Alcalá de Henares, donde se hace un breve resumen de su vida. En dicho epitafio, según la traducción de L. Santa Marina (1945, p. 180), se hace decir a Cisneros: “Yo, Francisco, que hice levantar un gran liceo en honor de las musas, descanso en este reducido sarcófago. Ceñí la púrpura con el sayal, usé del casco y del píleo; fraile, caudillo, ministro y cardenal; llevé al mismo tiempo, sin pretenderlo, diadema y cogulla, cuando España me obedeció como rey”. Efectivamente, con gran belleza y de forma poética, aunque muy sucinta, se recogen las principales facetas de este personaje que nació en Torrelaguna probablemente en 1436 en el seno de una familia modesta. Su máxima preocupación durante su juventud fue la de medrar socialmente, pero cuando consiguió, no sin dificultades, un puesto preeminente en la diócesis de Sigüenza renunció a él y decidió abandonarlo todo para convertirse en fraile franciscano observante alrededor de 1484. Sin embargo, su apartamiento del mundo no pudo ser tal, pues, Isabel la Católica lo reclamó para que fuera su confesor en 1492 y a partir de ese momento experimentará un ascenso vertiginoso en los puestos civiles y religiosos del reino castellano. En efecto, llegó a ser vicario provincial de los franciscanos (1494), arzobispo primado de Toledo y canciller mayor de Castilla (1495), regente de Castilla (1506-1507), cardenal presbítero de Santa Balbina e inquisidor general de Castilla (1507) y, de nuevo, regente de Castilla (1516-1517). Asimismo, se preocupó por la cristianización de Granada y de América, inició una reforma que pretendía extender al clero regular y secular, se interesó por el nivel cultural de los eclesiásticos y para incrementarlo fundó la Universidad de Alcalá de Henares (1499). Además, promovió la elaboración de la *Biblia Políglota Complutense*, conquistó la plaza africana de Orán (1509), recuperó el rito mozárabe y alentó las nuevas sensibilidades espirituales del momento, traduciendo y difundiendo libros piadosos. Por otra parte, en lo que se refiere a su rol político, su máxima preocupación fue la estabilidad de la Corona de Castilla, el mantenimiento de la autoridad regia y la concentración del poder en la institución monárquica. Con el objetivo de garantizar todo ello intervino directa e indirectamente en el gobierno castellano y trató de consolidar las fuerzas militares y la economía del reino. En efecto, los historiadores consultados en este trabajo reconocen la buena gestión de Cisneros durante sus dos regencias. No obstante, Cisneros murió en 1517 sin llegar a encontrarse con Carlos I y, por tanto, sin que este le agradecería personalmente su buen hacer.

CISNEROS: PERSONAJE CINEMATOGRAFICO

Otros investigadores (Mingo y Hernández, 2017) han señalado que Francisco Jiménez de Cisneros ya había sido un personaje representado en la gran pantalla con anterioridad a *La corona partida*. Sin embargo, este largometraje, estrenado

el 19 de febrero de 2016, es el más reciente en el que ha aparecido y por ello se ha decidido analizarlo, ya que muestra la visión más actual que se ha pretendido transmitir del personaje. La antedicha película refleja las tensiones de poder por ocupar el trono de Castilla que se desataron tras la muerte de Isabel I. De hecho, la trama fundamental del film se ubica cronológicamente entre 1504 y 1506, es decir, desde el fallecimiento de la Reina Católica hasta el óbito de Felipe el Hermoso. En este periodo histórico, Francisco Jiménez de Cisneros tuvo un destacado protagonismo político en el que los artífices de *La corona partida* han focalizado su atención. Así pues, Cisneros aparece en pantalla caracterizado de una determinada manera que va a ser estudiada a continuación.

Desde el primer momento, Cisneros es un personaje destacado pues es el encargado de hilvanar con su narración el relato cinematográfico donde se producen varios *flashbacks* y, además, comienza *in media res*. No obstante, además de narrador, Cisneros es también protagonista del metarrelato que evoca. Desde el inicio de la acción aparece como alguien muy relevante a quien Fernando II de Aragón recurre, tras la muerte de Isabel, para garantizar la estabilidad de Castilla. Efectivamente, una de las primeras escenas del film es el encuentro histórico de Cisneros y Fernando en Toro, previo a la celebración de las cortes que se van a celebrar en dicho lugar. Joseph Pérez (2014, p. 53) afirma que entre ambos no existía una profunda amistad, pero sí una cordialidad mutua, ya que se necesitaban para que la cuestión sucesoria no desencadenara un conflicto. Esto se evidencia en la recreación de esta entrevista y a lo largo de la película. Asimismo, tras estas cortes, Cisneros aparece en el largometraje incluido en el círculo de consejeros más próximo del aragonés y pronto se muestra su faceta como diplomático y mediador entre Fernando el Católico y Felipe el Hermoso. En este caso, Cisneros aparece como un estadista preocupado por el interés superior del reino y llega a afirmar: “yo puedo lograr que ceda [Fernando II de Aragón], por el bien de Castilla. Una corona partida abre la puerta al desgo-bierno. Ninguno de los aquí presentes deseamos tamaño desastre para estos reinos [...]”. Por último, en el film se representa la asunción de la regencia de Castilla por Cisneros en 1506. Efectivamente, tal y como afirma Pérez (2014, p. 58) el prelado no tiene en cuenta los derechos de doña Juana y se convierte en regente sin apoyo legal y sin fundamento jurídico, solo cuenta con su fuerza moral y su prestigio, los cuales, como se ve en pantalla, son suficientes para que los nobles castellanos apuesten por él.

No obstante, es preciso señalar que los artífices del film se toman algunas licencias que aportan mayor dramatismo a la composición, pero que no se ajus-

tan a la realidad histórica. Uno de los casos más destacados es el fallecimiento de Felipe I. Pues, en el film, subrepticamente se responsabiliza de la muerte del flamenco a Cisneros y a Fernando el Católico, a pesar de que no existen evidencias históricas que demuestren que el deceso del referido monarca se produjo por otras causas que no fueran las naturales. Igualmente, Cisneros solo debería haber aparecido con la púrpura cardenalicia en aquellos acontecimientos posteriores a mayo de 1507, pues, fue entonces cuando el papa Julio II lo nombró príncipe de la Iglesia. Sin embargo, durante buena parte del film y en hechos anteriores al referido año aparece ataviado de cardenal y apenas se evidencia su pertenencia a la Orden de los Hermanos Menores. Esto último habría sido muy conveniente para explicitar esta faceta del personaje y, también, para entender algunos hechos que pueden resultar anecdóticos para el espectador como que siempre se desplace en acémilas mientras que el resto de jinetes montan equinos mayores o que, en pantagruélicos banquetes, solo tome pan y agua. No obstante, como ya reconocimos en otro trabajo (Gómez-Cornejo Aguado, 2017, pp. 249-250) el formato cinematográfico y sus limitaciones intrínsecas imposibilitan en buena medida una representación más amplia de la figura de Cisneros.

CISNEROS: PERSONAJE LITERARIO

La publicación de la novela histórica que se analiza en este trabajo coincidió exactamente con el año en que se conmemoró el quinto centenario del fallecimiento de Cisneros. Éste había sido un personaje secundario en otras novelas históricas como las de Ali (2015) o García Abad (2017), pero es el protagonista en *El tercer rey. Cardenal Cisneros*. El subtítulo de esta obra: *Un genio político en la España de los Reyes Católicos* viene a explicar el título principal. Pues, a diferencia de *La corona partida*, su autor trata de hacer un retrato más completo de este polifacético personaje y, aunque otorga un gran peso a su rol político, trata de incluir otros aspectos. En efecto, esta es una de las virtudes de este libro firmado por Pedro Miguel Lamet, jesuita y escritor de numerosas obras tanto poéticas, como biográficas y novelísticas, fundamentalmente de temática religiosa e histórica. En el caso de *El tercer rey*, el propio autor reconoce que ha tratado de realizar una obra literaria con rigor y fidelidad a la historia y, en buena medida, lo ha conseguido.

Fray Francisco Ruiz es el narrador omnisciente de *El tercer rey. Cardenal Cisneros*. Este fraile fue compañero y secretario de Cisneros desde el nombramiento de este último como provincial de los franciscanos hasta su falle-

cimiento. Sin embargo, en la novela narra toda su trayectoria vital desde que nace en Torrelaguna hasta que muere. Si tenemos en cuenta la información que García Oro, Pérez y Palomares ofrecen en sus respectivos trabajos antedichos y la comparamos con lo que Lamet cuenta en su obra encontramos una correspondencia total. Es cierto que en la novela no aparecen todos los detalles que en los estudios historiográficos, pero sí están recogidos los principales datos de la biografía de Cisneros. Además, el autor de *El tercer rey. Cardenal Cisneros* enriquece el relato introduciendo información acerca del contexto en el que se desarrolla la acción. Esto es muy conveniente, pues, facilita la comprensión y aumenta el conocimiento sobre la figura de Cisneros y las circunstancias en las que se desarrollaron su vida y obras. No obstante, el autor muestra un gran interés por presentarlo como el modelo óptimo de religioso y de gobernante. Así pues, en el texto se le reconoce como “un pobre fraile, siempre inmune a las tentaciones del poder y de la corrupción, ambiciones y oropeles de la corte” (Lamet, 2017, p.17) y se señala la influencia que sobre él ejercieron Savonarola y Llull. Este ascendiente es confirmado por García Oro, Pérez y Palomares, de hecho, este último afirma que “Cisneros fue un *zoon politikon*, un animal político cuyo concepto de la política estaba influido por el aristotelismo, el tomismo, así como por el escolasticismo de la escuela jurídica salmantina y el pensamiento de Llull y Savonarola, de modo que consideraba que el fin de la política era la justicia, la ley y el bien común” (Palomares, 2017, pp. 70-71). Así las cosas, es manifiesto que en la novela histórica se recogen aquellos rasgos más plausibles del prelado y entre ellos destaca sobremanera sus óptimas cualidades para el gobierno civil y religioso de su época. No obstante, en la obra también aparecen aquellos aspectos más reprochables de Cisneros, pero estos son dulcificados o justificados. El hecho de que el narrador sea Francisco Ruiz contribuye a ello, pues, este era hechura de Cisneros. Así pues, en un caso paradigmático como el de su nepotismo, Ruiz llega a excusar este defecto tan grave de su biografiado, recurriendo a otros ejemplos más aberrantes de la época o reconociendo su propio interés por aprovechar el ascendiente de Cisneros para medrar.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras esta investigación confirman que actualmente existe una predilección por el Cisneros político, la cual parece no haberse perdido nunca. Pues, a lo largo del tiempo esta faceta ha sido objeto de estudio de los investigadores, a pesar de que haya diversos roles susceptibles de ser estudiados. En cuanto a la imagen que se proyecta de Cisneros tanto en *La corona partida*

como en *El tercer rey*. Cardenal Cisneros, esta guarda, en general, un alto nivel relativo de coincidencia respecto a los datos historiográficos. No obstante, es preciso un análisis crítico al respecto, ya que, como se ha señalado, los artífices se toman algunas licencias de manera que en el relato se narran hechos pretéritos científicamente constatados con otros ficticios e imaginados. En cualquier caso, el (re)trato que se hace de Cisneros es considerablemente fiel a la realidad histórica, sobre todo en lo que se refiere a su rol político.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se señalaba anteriormente, hubo un tiempo en que se postuló la causa de canonización de Cisneros y para ello se publicaron obras, como la de Quintanilla (1653) en la que, tal y como señala su título, se presenta al prelado como arquetipo de virtudes, espejo de prelados. Hoy, su faceta política está suscitando más interés que cualquier otra. Por tanto, cabe preguntarse si Cisneros puede ser considerado como un arquetipo de virtudes y espejo de políticos actualmente. Ante esta cuestión y para evitar anacronismos, es preciso tener en cuenta que la Castilla del Quinientos es muy otra a la España del siglo XXI. Sin embargo, la realidad de hoy en día, en la que son frecuentes los casos de corrupción y la crispación parece generalizada, se muestra como una coyuntura propicia para reivindicar a un hombre de Estado íntegro y conciliador. Asimismo, la defensa del bien común y la estabilidad es una máxima política atemporal que Cisneros encarna con preclara notoriedad. Por todo ello, se vislumbran unas posibles razones del interés por recuperar a este personaje histórico y, especialmente, por reivindicar aquellos rasgos políticos que más se demandan en el momento presente.

Por otra parte, esta investigación también permite reflexionar sobre la idoneidad del cine y la literatura para conocer el pasado y a los personajes históricos en el aula. Teniendo en cuenta el caso de *La corona partida* y *El tercer rey*, se evidencia que es posible acercarse a la historia a través de una película o de una novela y, además, hacerlo de una forma amena. No obstante, es necesario que los profesores que empleen estos recursos en sus clases inculquen en los estudiantes una actitud crítica ante todo lo que observen en una pantalla o en una página. Pues, existe la posibilidad de que la imagen del pasado que se difunde a través de recursos audiovisuales o literarios esté distorsionada. Por tanto, se deben tener unos conocimientos previos que permitan evaluar el grado de veracidad o, tal y como se ha hecho en esta investigación, comparar lo que se narra en el film o novela con la realidad histórica.

REFERENCIAS

- Ali, T. (2015). *A la sombra del granado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fénelon, F. (1718). *Dialogues des morts anciens et modernes, avec quelques fables*. Paris: Jacques Estienne.
- Fléchier, E. (1693). *Histoire du cardinal Ximenes*. Paris: Jean Anisson.
- García, J. (2010). *Sobra un rey*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- García, J. (1992). *El cardenal Cisneros. Vida y empresas. I*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- García, J. (1993). *El cardenal Cisneros. Vida y empresas. II*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- García, J. (2002). *Cisneros*. Barcelona: Ariel.
- García, J. (2005). *Cisneros. Un cardenal reformista en el trono de España (1436-1517)*. Barcelona: La Esfera de los Libros.
- Gómez-Cornejo, O. (2017). La figura del cardenal Cisneros en La corona partida. En M. Marcos Ramos (Ed.), *Historia, literatura y arte en el cine en español y portugués. Estudios y perspectivas* (pp. 244- 255). Salamanca: Centro de Estudios Brasileños.
- Hefele, C. J. (1869). *El cardenal Jiménez de Cisneros y la Iglesia española a fines del siglo XV y principios del XVI para ilustrar la historia crítica de la Inquisición*. Barcelona: Diario de Barcelona, 1869.
- Lamet, P.M. (2017). *El tercer rey. Cardenal Cisneros. Un genio político en la España de los Reyes Católicos*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Mingo, A. y Hernández, V. (2017). Cuatro miradas al cardenal Cisneros a través del cine. En VV.AA. *V Congreso Internacional de Historia y Cine. Escenarios del cine histórico* (pp. 729-747). Madrid: Universidad Carlos III.
- Palomares, J. (2017). *El cardenal Cisneros. Iglesia, Estado y cultura*. Madrid: San Pablo.
- Pérez, J. (2014). *Cisneros, el cardenal de España*. Barcelona: Taurus.
- Quintanilla, P. (1653). *Archetipo de virtudes, espexo de prelados el venerable padre y siervo de Dios F. Francisco Ximenez de Cisneros*. Palermo: Nicolás Bua.
- Sagalés, A. (productor) y Frades, J. (director). (2016). *La corona partida* [Cinta cinematográfica]. España: Televisión Española y Diagonal TV
- Santa Marina, L. (1945). *Cisneros*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

LA GUERRA DE SECESIÓN ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. CONTENIDOS, MATERIALES DIDÁCTICOS Y PROPUESTA METODOLÓGICA

VÍCTOR ALBERTO GARCÍA HERAS*

(Universidad de Castilla-La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.64

INTRODUCCIÓN

El análisis de los contenidos y de los distintos materiales didácticos que los desarrollan nos permitirá conocer el enfoque y el tratamiento que se hace de la contienda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos y proponer una experiencia didáctica dinámica y participativa para el alumnado a través de la utilización como recurso didáctico de la recreación histórica, aprovechando el hilo conductor de la batalla que tuvo lugar en la ciudad albaceteña de Almansa 1707.

La participación en una experiencia en vivo de la recreación de una batalla y de la vida cotidiana en un campamento militar del siglo XVIII (utensilios, herramientas, vestimenta, etc.) permitirá a nuestros alumnos acercarse de una manera práctica a dos temas tan complejos como la sociedad y la guerra en el Antiguo Régimen.

CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA GUERRA DE SUCESIÓN EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO

La Guerra de Sucesión se integra en el currículum de Bachillerato del Ministerio de Educación por medio de los estándares de aprendizaje 1.1 y 1.3 y relacionada con el 1.2 y 1.4 recogidos en el bloque 4 de contenidos relativos Historia

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Familias, trayectorias y desigualdades sociales en la España centro-meridional 1700–1930», referencia HAR2017-84226-C6-2-P, del que es Investigador Principal Francisco García González y ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del Gobierno de España.

de España de 2º de bachillerato del decreto 1105/2014, mientras que en la ESO no aparecen ningún contenido, criterio de evaluación o estándar de aprendizaje específico sobre un periodo tan trascendente de la Historia de España y de Europa, pudiendo relacionarse con los contenidos del bloque 1 de 4º de ESO que reza “El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España” (Decreto, 1105/2014). Esto es algo que puede resultar sorprendente al comparar el nivel de concreción curricular de otros fenómenos históricos semejantes, pero con menos implicaciones directas en el presente del alumnado, como la Guerra de los Treinta años en 3º de ESO, frente al escaso peso u omisión de los contenidos referentes a la guerra de Sucesión en el decreto ministerial. Pese a ello, los currículos autonómicos y los materiales didácticos incluyen, en mayor o menor grado, de forma más concreta contenidos relacionados directamente con la Guerra de Sucesión. En este sentido, el decreto de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha concreta los contenidos relativos a la Guerra de Sucesión a través de los estándares de aprendizaje 7.1 y 7.2 del bloque 2 de contenidos de la materia de Geografía e Historia de 4º de ESO, recogidos en el D. 40/2015 de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, por lo que se convierte en un apartado de obligada evaluación para el alumnado de ESO, y en el estándar 1.1 del bloque 5 de contenidos de Historia de España, donde se añade como criterio de evaluación el hecho de que los alumnos sepan “analizar la Guerra de Sucesión española como contienda civil y europea, explicando sus consecuencias para la política exterior española y el nuevo orden internacional”, (Decreto, 40/2015) pero se obvia la casuística social aparejada a cualquier conflicto de carácter civil y sus consecuencias en el entramado social subsiguiente a la finalización de la guerra.

A la hora de abordar los temas bélicos con nuestros alumnos debemos huir de la presentación de la guerra como un acontecimiento mítico o glorioso e intentar poner de manifiesto los aspectos más cotidianos de los individuos que se vieron afectados por un conflicto armado. Se trataría de desarrollar en el alumno el valor de la paz, haciendo hincapié en los conceptos de memoria y legado y analizando cómo vemos los conflictos históricos desde la perspectiva de nuestros días y si se pueden detectar cambios o permanencias (García, 2016). En el caso que abordamos, como es la guerra de Sucesión española, el enfoque podría recaer en los protagonistas personales de la guerra; además de la figura de los candidatos al trono, siempre relevante, y de los principales líderes militares, haremos hincapié en los hombres que se vieron reclutados de manera forzosa, explicando la existencia de desertores, o de los intereses que podían llevar a los individuos a alistarse en

el ejército o en las milicias que participaron en la guerra, del mismo modo que habremos de poner de manifiesto la participación femenina en los ejércitos y su labor en la retaguardia.

Este enfoque nos permitirá conseguir que nuestros alumnos sean capaces de valorar las distintas posibilidades de movilidad social que ofrecía la participación en un conflicto armado a favor de uno u otro contendiente como palanca de ascenso social para aquellos que apoyasen y se destacasen en el servicio, en este caso, militar que contribuyese a la victoria de su candidato y, por el contrario, cómo el apoyo al candidato derrotado podía suponer, y de hecho, suponía un descenso en la escala social, puesto que unas estrategias erróneas y unos comportamientos desacertados podían provocar un movimiento descendente (García y García; 2018). Todo ello en pos de desmitificar la sociedad del Antiguo Régimen como un conjunto estanco donde, en demasiados casos, nuestros alumnos perciben las sociedades anteriores al presente como carentes de movilidad y marcadas con un cierto carácter determinista que, como podemos demostrar durante la guerra de Sucesión, no se corresponde con el desarrollo de los acontecimientos ni con la realidad histórica que han mostrado las más recientes investigaciones.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Los contenidos presentes en los distintos libros de texto referidos a la guerra de Sucesión española suelen adolecer de una serie de tópicos arrastrados edición tras edición (Pérez, 2016), como que Castilla apoyó a Felipe V, sin explicar por qué un territorio, y sus gentes, que se había estado enfrentando a Francia durante gran parte del siglo XVII ahora apoya a un candidato Borbón, al parecer sin fisuras, o eso se puede implicar debido a la ausencia de matizaciones. Otro tópico muy repetido es el de que los reinos de la Corona de Aragón se sublevaron temerosos de perder sus fueros o porque el archiduque los conservaría, sin hacer referencia a que Felipe V juró los fueros catalanes en 1702 y que los catalanes lo juraron como rey, de nuevo sin citar mínimamente el cambio de postura durante la guerra (Burgo y Muñoz-Delgado, 2016) o que Felipe V mantuvo los fueros vascos y navarros, por lo que la supuesta intención centralizadora de los Borbones queda, cuando menos, en entredicho al comienzo de la guerra de Sucesión.

La práctica ausencia de relación causal entre los contenidos y una coherente narración del hecho histórico en la gran mayoría de libros de texto provoca en una gran parte de nuestro alumnado la sustitución de la necesaria comprensión del fenómeno histórico como un proceso multicausal del que extraer conclusiones por una pseudo-memorización de datos sin la imprescindible relación entre ellos.

En nuestra área debemos intentar confluir en un equilibrio entre la comprensión y la memorización, ayudando a nuestros alumnos a discriminar con claridad lo que son los datos informativos esenciales en cada unidad didáctica de los que son solo de interés coyuntural (Ciencias, 1995), pero la ausencia de estos últimos en los distintos materiales buscando, teóricamente, facilitar el aprendizaje consigue el efecto contrario, puesto que al no aparecer esa relación causal entre los datos lo que se produce es que el alumnado no puede jerarquizar la información y realizar un ejercicio de síntesis y de aprendizaje inductivo; se limita, en el mejor de los casos, a memorizar unos contenidos previamente sintetizados al extremo por el autor del texto, sin posibilitar que sea el alumno quien desarrolle sus capacidades cognitivas y realice un aprendizaje significativo del fenómeno histórico.

La profundidad en el tratamiento de la información contenida en los distintos materiales didácticos varía en gran medida según en qué parte del territorio nacional tengamos que impartir esta temática. Mientras que en Cataluña la profusión de materiales didácticos en torno a la guerra de Sucesión es muy abundante, además del editado y programado por los distintos museos e instituciones (*Barcelona 1714. Escenaris de la Guerra de Successió*¹, *Ruta 1714*², etc.), siendo innegable el carácter político e identitario que se le otorga a este conflicto en la comunidad autónoma catalana y como tal se hace especial hincapié en su estudio, conocimiento y difusión; en Castilla-La Mancha, por el contrario, es prácticamente nula, algo que nos muestra el escaso interés que se ha mostrado por las distintas administraciones locales o regionales por potenciar el conocimiento y difusión entre nuestros alumnos de un periodo que tuvo como lugar principal de los enfrentamientos militares de la guerra a los territorios de nuestra región (batallas de Almansa, Brihuega y Villaviciosa, conquistas y reconquistas de las ciudades de Guadalajara, Toledo y Cuenca por ambos ejércitos, así como las escaramuzas y enfrentamientos a lo largo de los territorios fronterizos con los reinos de Valencia y Aragón). De tal manera que en la edición para Castilla-La Mancha de los libros de texto de algunas de las principales editoriales y, por ende, en el resto de España donde no hay una edición propia (salvo por la inclusión de pequeños apartados en cada unidad didáctica dedicada singularmente a cada región en cuestión), el espacio y el contenido aparejado a la guerra de Sucesión no excede de unos cuantos párrafos muy escuetos y en el mejor de los casos alcanza una página con mapas y materiales incluidos, como sería el de la editorial Vicens

1 http://www.mhcat.cat/activitats/educatives_esplais/activitats_educatives2/cicles/educio-secundaria/barcelona_1714 [26-3-2019]

2 <http://www.catalunya.com/ruta-1714-24-1-489886?language=es> [26-3-2019] y <http://patrimoni.gencat.cat/ca/ruta1714-0> [26-3-2019]

Vives (García, Gatell y Riesco; 2016). Por el contrario, algunas editoriales que publican una edición distinta para Cataluña como el caso de Anaya (en Cataluña comercializada bajo el nombre de editorial Barcanova) reservan un espacio mucho mayor (hasta dos apartados completos de una unidad didáctica que se divide en siete y que abarca desde 1700 hasta 1874 titulada *Espanya: de l'absolutisme a l'estat liberal* (Trepal, 2016). En este tema queda de manifiesto la afirmación de Barton de que “los manuales de historia expresan el pasado nacional que enfatiza el rol de los padres fundadores o documentos nacionales de referencia, acompañados a veces por guerras, batallas y otros acontecimientos bélicos” (Barton, 2010) que justifican la aparición/creación/consolidación de una nueva realidad nacional. Plá manifiesta la relevancia de los contenidos recogidos en los libros de texto, que después son objeto de evaluación a través de los distintos instrumentos de evaluación, para comprender la construcción que se realiza del pasado desde las distintas instituciones (Plá, 2012) puesto que los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente (Gómez y García; 2019).

PROPUESTA DIDÁCTICA

Los escolares construyen sus identidades a partir de representaciones sociales dominantes, sin tener en cuenta los conocimientos sociales e históricos rigurosos (Prats, Fuentes y Sabariego; 2019), por lo que el docente en pos del desarrollo de las competencias básicas en su alumnado ha de organizar coherentemente las situaciones de aprendizaje, por lo que es preciso que el docente conozca profundamente los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje (Tornel y Navarro; 2009). En este sentido, la opción que proponemos para conseguir un aprendizaje significativo por parte de nuestros alumnos se basará en la utilización simultánea de varias metodologías, entre ellas el método indagador, el trabajo cooperativo o el juego de identidades que les permita la asimilación y comprensión de un fenómeno histórico poliédrico como una guerra y, en especial, una que entremezcla aspectos de contienda civil y de enfrentamiento internacional dentro de un marco geopolítico en proceso de cambio, como la guerra de Sucesión española. En la mayoría de ocasiones, el alumnado no es consciente de la realidad de los testimonios históricos en su contexto, ya que se presentan ante ellos después de haber sufrido una clara transformación (García-Morís; 2016). Para alcanzar nuestros objetivos nos habremos de valer de la utilización de una variedad de recursos didácticos entre los que destaca la relación directa del alumnado con

los recreadores históricos que se dan cita cada año en la localidad albaceteña de Almansa, en el fin de semana más próximo al 25 de abril, día de 1707 en que se disputó la batalla que permitió a Felipe V mantener sus expectativas de victoria en la guerra después del funesto, para sus intereses, año 1706.

Después de una explicación de las causas y bandos intervinientes en la contienda a través del método mayéutico con nuestro alumnado, así como del desarrollo de la guerra y sus posteriores consecuencias nacionales e internacionales, se les informará de las características y fundamentos de las distintas actividades organizadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las actividades que proponemos comenzarían dividiendo a nuestros alumnos en grupos con carácter heterogéneo para que realicen a través del trabajo cooperativo una breve investigación, haciendo uso de distintas fuentes, sobre los distintos bandos contendientes en las que tendrían que abordar a los principales personajes de cada ejército (Berwick, Das Minas, Galway, Felipe V, el archiduque Carlos, etc.), pero también, y de forma muy especial, las características sociales y económicas de aquellos que se decantaron por apoyar a cada uno de los bandos (nobles, burgueses, instituciones, pueblo llano, etc.), haciendo especial hincapié en las posibles motivaciones que pudieron influir en cada uno de los individuos y de los grupos sociales que se vieron inmersos en el enfrentamiento sucesorio. Este último es un aspecto silenciado en la gran mayoría de los materiales didácticos publicados que hemos podido consultar y en los que se aborda el tema aparece de una forma somera y, cuando menos, sesgada por grupo o por territorios.

Una vez que el alumnado haya desarrollado el trabajo cooperativo, haremos una visita a Almansa donde podremos pasear por el campo de batalla donde todavía se conservan gran cantidad de los lugares donde tuvo lugar la batalla y que aparecen con un marcado carácter narrativo en el cuadro de Ligli y Pallota que rememora la batalla y que Felipe V mandó pintar. Comenzaremos la actividad visitando el Centro de Interpretación de la batalla de Almansa, donde los alumnos podrán ver por primera vez armas, uniformes, utensilios y objetos que se utilizaron durante la batalla, así como tener una primera toma de contacto con los escenarios, a través de maquetas y planos, que posteriormente se van a visitar in situ. Con posterioridad asistiremos a la recreación de la batalla; antes de la misma los alumnos podrán visitar los dos campamentos de los ejércitos, aliado y borbónico, y allí podrán entrevistar a los distintos recreadores que dan vida a los variados oficios, rangos, cuerpos, etc., que componían un ejército de comienzos del siglo XVIII y conocer de “casi” primera mano los utensilios que necesitaba un soldado, armas, vestimenta, tejidos, funcionalidad de los mismos, composición de

los ejércitos, presencia y participación de las mujeres en las batallas, de tal forma que la aproximación a la Historia se haga de una forma “vívda” y no meramente teórica, en una rama del saber como la Historia en la que la lejanía temporal y la práctica ausencia de contacto con los restos del pasado en la metodología de la Enseñanza Secundaria puede alejar a nuestros alumnos del interés por el hecho histórico, consiguiendo con ello despertar el interés por el conocimiento del pasado a través de las experiencias individuales y colectivas que favorezcan la interacción de los alumnos con el fenómeno histórico.

Tras la visita al campo de batalla, nuestros alumnos tendrán la posibilidad de visitar el casco histórico de la ciudad para conocer los espacios que fueron testigo de la batalla y que todavía se conservan en Almansa, como la casa de los Enríquez de Navarra donde cenaron juntos Berwick y Galway después de la batalla, una práctica que puede sorprender a nuestros alumnos del siglo XXI; o la iglesia de la Asunción, donde se refugió la población almanseña durante el desarrollo de la batalla, que nos pueden ayudar para introducirlos en las prácticas sociales propias del siglo XVIII.

La actividad finalizará con un debate teatralizado a través de un ejercicio de personificación (roll-playing) o dramatización (Cózar y Zagalaz; 2016) en que los alumnos pondrán en práctica los conocimientos adquiridos a través del trabajo colaborativo y de las distintas visitas al Centro de Interpretación de la Batalla de Almansa, al campo de batalla, a los campamentos de los recreadores y la recreación histórica de la batalla, donde pondrán de manifiesto los distintos intereses de los contendientes, las consecuencias de la batalla y sus repercusiones posteriores.

CONCLUSIÓN

La Guerra de Sucesión se convirtió en el mayor conflicto bélico de la Historia de Europa hasta el siglo XVIII, de tal forma que la bibliografía especializada ha venido en denominarla como la primera guerra mundial (Edelmayer, 2009; De Diego, 2007) por el nivel de movilización de tropas, estados contendientes o por sus consecuencias en el *statu quo* europeo hasta la llegada del imperio napoleónico.

Conocer la Historia de una manera re-vívda acerca a los alumnos y futuros ciudadanos a su patrimonio cultural e inmaterial y se convierte así en un aliciente para poder convertir ese patrimonio en un recurso, además de cultural, turístico y económico que permita un desarrollo sostenible de las ciudades y pueblos del interior peninsular, que en un gran número se están viendo abocados al despo- blamiento y al abandono, tal y como ya sucede en lugares como Williamsburg (EE.UU.), Guedelón (Francia), Waterloo (Bélgica) o Beamish en el norte de Inglaterra (Gómez y Bonete; 2015).

Las investigaciones en didáctica de la Historia han mostrado que aprender Historia no consiste únicamente en conocer contenidos sustantivos, sino también y, sobre todo, en conocer y saber utilizar esos conceptos de segundo orden. Es necesario, por tanto, que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar integren de forma equilibrada conocimientos *de* Historia y *sobre* Historia (Sáiz y López; 2015), por lo que consideramos de especial significado e interés para nuestro alumnado el desarrollo de un aprendizaje significativo desde una actitud proactiva de un episodio tan relevante en la Historia de España y de Europa como la guerra de Sucesión, y en concreto la batalla de Almansa, donde las tierras y las gentes manchegas se convirtieron en protagonistas de primer orden del devenir histórico posterior. Del mismo modo, el estudio y conocimiento a través del contacto directo con la Historia, de la recreación histórica y de la toma de contacto con los objetos y escenarios donde tuvieron lugar los hechos proporciona a nuestros alumnos un conocimiento histórico más profundo y permanente dentro de su formación humanística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria* (1995). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cózar, R. y Zagalaz, J. (2016). La dramatización radiofónica de contenidos en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 201-217.
- De Diego, E. (2007). La guerra de Sucesión española: de conflicto interno a primera guerra mundial. La crisis sucesoria de la Monarquía Hispánica. *Cuadernos de Investigación Histórica*, 24, 19-39.
- Decreto 1105/2014, de 03/01/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de España. [BOE-A-2015-37].
- Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2015/7558].
- Edelmayer, F. (2009). La Guerra de Sucesión española en el Sacro Imperio. García González, F. (Coord.), *La Guerra de Sucesión en España y la batalla de Almansa. Europa en la Encrucijada* (pp. 95-108). Madrid: Sílex.
- García, F. y García, V. A. (2018). A la sombra de un rey incierto. Nobleza, trayectorias y movilidad social en Cuenca durante la guerra de Sucesión española. Arnegger, K.; Auer, L.; Edelmayer, F. y Just T. (Coords.), *Der Spanischen erbfolgekrieg (1701-1714)*

Und seine auswirkungen. Mitteilungen des österreichischen staatsarchivs, Studienverlag. Viena, 155-176.

García, V. (2016). La didáctica de la guerra: tendencias actuales y propuestas de aplicación práctica en Historia Moderna. En C.J. Gómez, F. García y P. Miralles (Eds.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de investigación* (pp. 3-15). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

García, M, Gatell, C. y Riesco, S. (2016). *GH Geografía e Historia 4.1*, Barcelona: Vicens Vives.

García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.

Gómez, J y Bonete, L. (2015). *La Batalla de Almansa. Historia, patrimonio y turismo*, Almansa (Albacete).

Gómez, C. y García. F. (2019). Representaciones sociales y la construcción de discursos estereotipados en la enseñanza de la Historia. Un análisis a partir del campesinado (ss. XVI-XVIII). *Historia y comunicación social*, 24, 1, 127-145.

Gómez, C.J, Cózar. R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-1, 1-25.

Pérez, A. (2016). La guerra de Sucesión y el reformismo borbónico en el aula de Secundaria. C.J. Gómez, F. García y P. Miralles (Eds.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de investigación*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 157-170.

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 84, 163-184.

Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-15.

Sáiz, J. y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

Tornel, N. y Navarro, E. (2009). La formación de los docentes en la transmisión de la competencia social y ciudadana. En E. Nieto y A.I. Callejas (Coords.). *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 467-476.

Trepat, C. A., Campamà, S. et alli (2016). *Socials 4*, Barcelona: Ed. Barcanova.

INDIVIDUALISMO. DISCURSOS, PRÁCTICAS Y ESTEREOTIPOS EN LA EDAD MODERNA

CARLOS VEGA GÓMEZ

(Universidad de Castilla – La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.65

INTRODUCCIÓN

En el año 1500, el pintor Durero realizaría una de las manifestaciones más radicales de todo el Renacimiento al situar en el mismo plano a hombre y Dios. Si su intención no era otra que la de reivindicar la figura del pintor como artista y no como artesano, esta imagen nos revela algo mucho más profundo, que las cosas están cambiando, que estamos ante una transformación que subyace tras la obra pictórica.

La libertad, la independencia, la autodeterminación o la autonomía son conceptos fundamentales a la hora de entender la sociedad actual. La evolución de la misma, los cambios en las mentalidades y el avance del individualismo marcaron la evolución de la humanidad hacia un punto en concreto, el de la intimidad y lo privado. Desde el momento en el que individuo se descubre a sí mismo, su propia “individualidad”, comienza a anteponerse al resto del conjunto social, y para bien o para mal, marcará la sociedad occidental de una manera determinante.

La Ilustración supone un hito fundamental en este sentido, los valores e ideas que se promueven pretenden renovar una sociedad y unas instituciones anquilosadas. Aunque no debemos considerarla la piedra angular, la burguesía sería un grupo social que lleve por bandera este tipo de ideas, y entre muchas otras, serán partícipes de la conformación de un nuevo tipo de familia, de la familia burguesa. El amor, la intimidad, los sentimientos en general, forman parte de este nuevo tipo de familia y pareja, que pretende poner en valor al individuo y su desarrollo personal. Se trata de un proceso en el que España también se involucra aunque

de una manera más difusa. Gracias a la magnífica mirada de Goya nos acercaremos a este proceso en el que las ideas ilustradas comenzaban a penetrar en los discursos sociales.

Sin embargo, no conviene idealizar determinadas cuestiones y situaciones, ya que la realidad social se nos presenta contradictoria cuando la comparamos con los discursos. Fundamentalmente abordaremos ese doble plano para entender este proceso de individualismo y cómo transforma las estructuras sociales, desde una perspectiva de carácter interdisciplinar en el que la imagen juega un papel fundamental.

METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología aplicada, vuelvo a resaltar la importancia de la interdisciplinariedad. Teniendo como referentes clave la Historia Social y la Historia del Arte y la Literatura, se tratará de realizar un enfoque en el que se analizan los procesos desde diversas disciplinas, lo que nos permitirá una comprensión mucho más aproximada a la complejidad del tema.

Por un lado, contamos con un conjunto muy variado de fuentes de carácter documental y literaria. Entre ellas destacan los documentos de origen legal y judicial, algo que nos permite conocer la normativa vigente y los distintos conflictos y tensiones. Además de éstas, los textos de carácter literario, muy numerosos y versátiles, que aborden cuestiones filosóficas, morales y religiosas que, de cara a analizar los discursos y modelos de vida aconsejados, se prestan esenciales. Por supuesto, la literatura de creación y de ficción, que nos aporta interesantes datos de los procesos sociales mencionados.

Por otro lado, las fuentes iconográficas serán fundamentales, las cuales se están revelando como esencial para entender las sociedades pasadas. Como testimonio de ellas, las imágenes nos proporcionan información acerca de las ideas, costumbres y relaciones sociales. Además, son un interesante instrumento de transmisión de ideas, ya que una imagen siempre está cargada de ideología, por lo que es importante no sólo tener en cuenta al autor, también la posterior recepción de esas imágenes en el imaginario colectivo. Dicho queda pues, la especial relación que Historia Social e Historia del arte van a tener por la cuestión de la imagen.

Quizá, la imagen no ha tenido la suficiente correspondencia en Historia y ha quedado siempre relegada a un segundo plano, o meramente para acompañar al discurso en investigaciones históricas. Una pintura, un grabado o demás fuentes iconográficas que utilicemos son fruto de su contexto y cambiar la manera de preguntarles no sólo nos permitirá analizar el trasfondo social si no los mecanismos

que lo configuran. Una vez analizadas estas fuentes iconográficas se procederá a contrastar la información obtenida con la de las fuentes documentales de tal forma que nos de una idea de esa realidad social.

GOYA Y EL DISCURSO ILUSTRADO: LOS CAPRICHOS

La Ilustración supuso el impulso más poderoso al descubrimiento y desarrollo del individuo moderno. La potenciación del individuo constituyó el centro del discurso político y, aunque muchas cosas se quedaron en la teoría, gran parte se plantearon como reivindicaciones sociopolíticas, como son los derechos humanos a finales del XVIII. No es fácil definir en qué consiste exactamente el proyecto de la Ilustración. De entrada se trata de una época de desenlace, de recapitulación, no de innovación radical. Las grandes ideas de la Ilustración no tienen su origen en el siglo XVIII, “*cuando no proceden de la Antigüedad, su rastro se remonta a la Edad Media, el Renacimiento o la época clásica*”¹.

De este modo, queda claro que a Goya le tocó vivir uno de los tiempos más vitales de la historia de Europa y, a través de sus obras podemos entender “*la profundidad y variedad de las ideas de la Ilustración española y del Liberalismo que emanó de ella*”². Francisco de Goya y Lucientes es, en palabras de Todorov, “*el último y el más complejo representante del espíritu de la Ilustración*”³, y no como se le ha querido clasificar, de forma bastante arbitraria, al movimiento del Romanticismo. Sin pretenden realizar una exhaustiva y extensa biografía del genio, algo que no procede por otra parte, sí que conviene acercarnos al contexto, al mundo del pintor. España, no estuvo ajena en ningún momento a las ideas ilustradas, especialmente de las que provenían de Francia. Goya, sin embargo, procedía de un entorno humilde en el que no le fue posible adquirir una cultura libresca. Su progresión como artista por otro lado, le hará revertir esta situación, ya que sus contactos en la corte le van a permitir frecuentar un ambiente muy influido por las ideas de la Ilustración.

La familia como institución es un claro ejemplo del proceso de individualización. El hecho de darle entidad a la familia no es algo arbitrario, ya que es en el propio seno de la familia, en la intimidad, con sus tensiones y contradicciones, donde el individuo se conforma. La evolución de la familia desde comienzos de la modernidad sienta las bases de un profundo cambio que va a culminar con

1 Todorov, T. (2016). *El espíritu de la ilustración*. Editorial Galaxia Gutenberg, Barcelona. p. 9.

2 VV.AA. (1988), *Goya y el espíritu de la Ilustración*. Museo del Prado, Madrid. p. 4.

3 Todorov, T. (2014). *La pintura de la Ilustración. De Watteau a Goya*. Editorial Galaxia Gutenberg, Barcelona. p. 162.

la forma de familia que ha llegado hasta nuestros días. El discurso, las ideas, se transmiten vía la familia y, en el periodo moderno, se asiste a un proceso de transformación que pretende poner en valor los sentimientos y los lazos afectivos en la formación de la pareja, más allá de los intereses económicos o políticos. El individualismo fragmenta la visión tradicional de la familia y el matrimonio. La creciente autonomía y cohesión de la familia surgen de forma simultánea al incremento de la autonomía y a los derechos del individuo y, los intentos por normalizar la situación por parte de las instituciones y la Iglesia va a generar una brecha entre los dominios públicos y privados, lo cual provoca la emergencia de un matrimonio fundado en los sentimientos. Se trata de un nuevo sistema de valores que sancionan al individuo frente a la lealtad a la comunidad y, la autorrealización frente a la solidaridad colectiva.

Lo fundamental del proceso de individualización de las sociedades, y a la vez la más complejo, es el hecho de que hay un paso de una sociedad, que se organiza en buena medida por los linajes, a otra civil o basada en el individuo. La clave en este sentido es la transformación que acontece en las relaciones interpersonales fruto del creciente individualismo. Si hay un ámbito en el claramente podemos ver este proceso de individualización es en el del amor y el matrimonio.

El matrimonio era la única forma legítima de convivencia de sexos, protegida por la autoridad y bendecida y controlada por la iglesia. Constituyó el único ámbito de sexualidad legítima, pero no ligado a la atracción ni al amor mutuo, quizá sí de asistencia mutua y, fue *“asumido por la mujer como un fin, en el que influían factores sociales, conveniencias familiares o razones de linaje”*⁴. Se consideraba una unión para toda la vida y no finalizaba hasta la muerte de una de las partes. Por lo tanto, el matrimonio *“era una institución en la que las ideas y deseos individuales solo se tenían en cuenta en la medida en que no amenazaban la comunidad de vida, el proceso de trabajo, la propiedad y la estrategia familiar”*⁵.

El matrimonio era una meta objetiva que desempeñaba un papel esencial en las sociedades modernas, por lo que los solteros, y que decir de las solteras, estaban al margen de la sociedad honorable. A pesar de esta comprensión, desde la baja Edad Media hasta comienzos del siglo XIX vamos a ver una transformación fundamental en la interpretación del matrimonio, derivada en gran medida de los profundos cambios que la sociedad estaba experimentando en su modo de vida, en la moralidad o en las aspiraciones vitales. La iglesia fue la primera en desligarse de este ámbito, ya que entendía que debía de tener el consentimiento de ambos

4 Calvo, J. (2005). *Así vivían en el Siglo de Oro*. Editorial Anaya, Madrid. p. 56.

5 Van Dülmen, R. (2016). *El descubrimiento del individuo*. Editorial Siglo XXI, Madrid. p. 128.

consortes y, además lo convirtió en sacramento⁶. Sería a finales del siglo XVII, y sobre todo en las clases adineradas, cuando la progresiva idealización del matrimonio basado en el afecto, “*en un verdadero compañerismo entre marido y mujer, y en la morosa preocupación por los hijos*”⁷ se hiciese notar. La nueva comprensión del matrimonio corre de forma paralela a una nueva individualización e interiorización, en un compromiso personal y emocional, que llega a percibirse como algo voluntario. El poder que hasta entonces habían detentado los padres y otros grupos más extensos de parentesco en la elección del cónyuge comienza a decaer:

La idea de que los vecinos puedan reaccionar escandalosamente frente al hecho de que un viudo vuelva a casarse, de que una mujer despose a un hombre más joven o mas pobre, de que ésta elija un cónyuge no perteneciente a la comunidad, comienza a ser vista por los matrimonios como un atentado a su vida privada.⁸

La Ilustración continuó avanzando en este sentido, pero se limitó a una pequeña clase social. La familia nuclear burguesa, tal y como se constituye en el siglo XVIII, se suele considerar como el lugar de nacimiento de la individualidad moderna, ya que favoreció la educación de los hijos orientada al desarrollo individual y a la competencia⁹. A diferencia de lo que ocurría con el hogar tradicional, el cual apenas se modificó y que se mantuvo ligado a la tradición y a la colectividad, el nuevo tipo de familia burguesa se fue poco a poco localizando en la conformación de la propia vida familiar en cuyo centro se encontraba la crianza y educación de los hijos. Los semanarios morales se encargaron de transmitir estos valores en el siglo XVIII como muy bien reflejan las numerosas autobiografías de la época. Una nueva imagen en cuanto a los hijos se estaba conformando, ya no era simple mano de obra, se estaba creando el espacio para el descubrimiento de la infancia, nace una visión de esta edad esencialmente nueva que se manifiesta en un “*reconocimiento de su especificidad y su autonomía como también en una actitud de cuidado y de valoración a nivel social*”¹⁰, algo que en la pintura se aprecia muy bien.

6 Porqueres i Gené, E. (2015). *Individu, personne et parenté en Europe*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris. pp. 173-174.

7 Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Editorial Paidós, Barcelona. p. 308.

8 Burguière, A. (1988). *Historia de la familia*. Vol. 2 (El impacto de la modernidad), Alianza Editorial, Madrid. p. 128.

9 Van Dülmen, R. (2016). Op. Cit. pp. 130-131.

10 Trisciuzzi, L. y Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Editorial Riuniti, Roma. p. 9.

El aislamiento, la intimidad, fue decisivo para la crianza de los hijos en el nuevo modelo familiar. Se constituyó así un espacio interno de intensos vínculos y sentimientos y se constituyeron los clásicos roles paterno y materno. El principio del ascenso mediante el mérito individual, por el que se definió así misma la sociedad burguesa, condujo a la individualización y a la disminución de la importancia de las estrategias y relaciones de la vida colectiva. Las instituciones educativas de la sociedad burguesa, la familia nuclear y la escuela “*impulsaron este proceso de individualización y al mismo tiempo transmitieron normas que contribuyeron a controlarlo y limitarlo*”¹¹.

En este sentido, a través de la obra de Goya, especialmente a través de la serie de los *Caprichos*, podemos dar cuenta de este tipo de situaciones en torno al matrimonio y de como los jóvenes se ven forzados, unas veces conscientes y otras no, a una elección que no lo es tanta, u otras veces en las que ni si quiera se plantea la propia elección. Por ejemplo, analicemos en primer lugar el número 75, *¿No hay quién nos desate?*. En esta estampa Goya nos representa a un hombre y una mujer que se encuentran fuertemente unidos por la cintura con una cuerda y, ambos luchan por separarse pero les es imposible. El pintor aquí nos está queriendo decir varias cosas, por un lado hay una fuerte crítica al matrimonio de la época que se ve abocado a ser una unión indisoluble y velada por la Iglesia, representada en este caso por la lechuza, a pesar de que en otros países como Francia tras la revolución el divorcio ya existe. Además, también podemos ver en la obra, una crítica hacia esos matrimonios forzosos que obliga a dos jóvenes a unirse, una unión sin afinidad y sin libertad de elección, clave en el ideario ilustrado.

Otra de las estampas que podemos analizar es la número 14, *¿Que sacrificio!*. Goya nos presenta una escena que habla por sí sola. Un viejo y una joven se disponen a contraer matrimonio por interés, es decir, por dinero. El brutal tratamiento de los personajes, tanto caricaturescos como grotescos dan cuenta de la fuerte carácter satírico del autor. Un hombre rico puede desposar a una joven muchacha obligada por sus padres para que estos, sin tener en cuenta la opinión de ella, puedan recibir un determinado dinero. Estos matrimonios por interés que se seguían produciendo a finales del XVIII en España fueron muy criticados por los hombres ilustrados y Goya nos acerca al contexto de una forma magistral, ya que nos necesario realizar una lectura profunda de la misma para saber ante que nos encontramos.

Ahora analicemos una de ellas que a mi parecer resulta relevante y muy reveladora. Hablo del capricho número 5, *Tal para cual*. La figura de la celestina o de

11 Van Dúlmén, R. (2016). Op. Cit. p. 133.

la alcahueta es algo que parece inherente a la sociedad española. Más allá de los tópicos, en esta escena nos encontramos antes dos jóvenes que, siendo en todo momento vigilados por dos celestinas, se encuentran en una actitud de cortejo mutuo. Estas dos celestinas parecen haber sido las partícipes de tal encuentro y de nuevo, nos encontramos ante ese control por parte de la sociedad de la formación de la pareja. Encuentros entre dos jóvenes previamente pactados con un determinado interés que en este caso bien podría ser una tónica general de la época.

Por último, me gustaría destacar el capricho número 9, *Tántalo*. Bien parece aquí que se cumple aquello que escribía Moratín en *El viejo y la niña*: “*Parece cosa de chanza, un setentón enfermizo casarse. Y ¿con quién se casa?. Con una niña que apenas en los diecinueve raya (...) un hombre que la conoció tamaña*”¹². Así es, el matrimonio por interés de nuevo presente en la serie del pintor. En referencia al mito de Tántalo, Goya nos presenta aquí a un hombre mayor desesperado tras la muerte de su joven mujer, la cual ha desposado por intereses económicos. La pobre chica ha muerto a causa de la amargura y la infelicidad que el matrimonio de conveniencia le ha producido, mientras que el marido impotente observa la escena. Tántalo nunca podría beber del agua que tan cerca tenía, el marido nunca podría disfrutar de la belleza de su joven esposa. Todo ello tratado de forma magistral por la técnica del genio, en una escena cargada de sensualidad y dolor.

Como vemos, Goya es sin duda una vía más que necesaria y poderosa para analizar la sociedad española de finales del siglo XVIII y principios del XIX. Los *Caprichos* de Goya ejemplifican ese mundo en crisis, pero entendido a modo de transformación. Se revelan las fisuras de unas estructuras anquilosadas que quieren ser combatidas desde un discurso ilustrado para renovar la sociedad española. Encontramos pues, esas contradicciones entre el discurso y la realidad social que se revelan como indicadores de las permanencias de actitudes propias de un discurso no acorde al ilustrado.

CONCLUSIONES

El individualismo es un movimiento que se manifestó por primera vez con fuerza durante el Renacimiento pero, se trata de un concepto que sobre todo se acentuó en la época de la Ilustración. Los círculos burgueses de finales del XVIII y principios del XIX hicieron de ello idea fuerza de sus reivindicaciones sociales y políticas, con la intención de transformar y renovar una sociedad anquilosada en unos antiguos valores y actitudes. Aun así, conviene no generalizar sobre el

12 Fernández de Moratín, L. (2006). *El viejo y la niña*. Editorial El Cardo, Madrid. p. 9.

proceso y hacer de la burguesía piedra angular del movimiento. Se trata de algo nuevo sí, pero que tiene una larga historia y un origen en diversas tradiciones.

Como en toda gran mutación, hablamos de un proyecto en el que no se llega a ser consciente del mismo. La idea del hombre como individuo autónomo e independiente surgió de una lenta transformación de las relaciones que los hombres mantenían entre sí y con el mundo. Esta transformación se expresó desde muy temprano en ámbitos como el de la pintura. El artista nos legó documentos gráficos de innegable valor, las imágenes, la literatura, nos ilustran a la perfección el cambio en las estructuras sociales y mentales porque no es ajeno a los contextos socioculturales, de ahí la importancia de la utilización de este tipo de fuentes para entender mucho mejor un proceso. Goya no es sólo un artista más, su maestría con la técnica viene de la mano de la capacidad que tiene para reflejar la sociedad española en el periodo de transición del Antiguo Régimen a la sociedad liberal. Las ideas ilustradas marcan profundamente, junto a su vida personal, la evolución de su obra, unas ideas que él desde la pintura se encargará de promover. Su carácter satírico como hemos visto nos acerca a los comportamientos más conservadores propios del Antiguo Régimen que la sociedad española mantenía en torno a las prácticas matrimoniales y de la conformación de la pareja y de la familia. Todo ello en contra de unos valores ilustrados en los que la libertad en este sentido marcan de forma indispensable el discurso ilustrado.

El individualismo secular ahonda sus raíces sociales en la familia burguesa. Un nuevo tipo de familia que surge en el siglo XVIII ligada al discurso ilustrado y alejada del mundo aristocrático o nobiliario. Se generó dentro de ellas un nuevo espacio propicio para el desarrollo individual y la “felicidad” como meta de la vida. Ideas claves de este tipo de familia era la intimidad y sobre todo, la cuestión de los sentimientos y de la libre elección. Sin embargo, como se ha demostrado, la práctica no tiene nada que ver con los discursos que se propugnan. Los grupos burgueses, o los aristocráticos influidos por las ideas ilustradas, se ligaron a la tradición en muchos aspectos, y en especial el del matrimonio. En esa transición del XVIII al XIX presentan una serie de contradicciones que para nada es acorde con ese discurso de cambio y libertad, ya que sus estrategias de perpetuación vendrán de la mano de matrimonios previamente pactados en los que la opinión de los cónyuges no será respetada.

A pesar de todo esto, hay que poner el acento precisamente en esta época de transición. La estructura doméstica tradicional comenzó a disolverse en favor de una nueva concepción, un marco muy complejo que permitió que la idea del hombre como individuo, que debía desarrollar sus intereses individuales y poder

alcanzar la autonomía individual, fuese posible. El siglo XVIII supone la materialización de multitud de cambios pero que se enfrentan a permanencias y contradicciones y, es justamente en esas tensiones entre cambio y permanencia donde se pueden apreciar las mutaciones sociales de las relaciones interpersonales de los individuos junto a sus reivindicaciones como tal. De manera que fundamental es avanzar hacia el siglo XIX para entender y observar las culminaciones de todo lo anterior, de la construcción de la identidad moderna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardanaz, N. (2008). "Iconografía familiar en la Edad Moderna", en Usunáriz, J.M. y García Bourrellier, R. (Eds.). *Padres e hijos en España y el mundo hispánico, siglos XVI y XVIII*, Navarra, Visor Libros, pp. 159-183.
- Béjar, H. (1989). "La cultura del individualismo", en REIS: Revista española de investigaciones sociológicas, Nº 46, pp. 51-80.
- Burguière, A. (1988). *Historia de la familia*. Vol. 2 (El impacto de la modernidad), Alianza Editorial, Madrid.
- Calvo, J. (2005). *Así vivían en el Siglo de Oro*. Editorial Anaya, Madrid.
- Casey, J. (2003) *Familia, Parentesco y Linaje*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Chacón, F. y Bestard, J. (dirs.). (2011). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Díaz Barrado, M.P. (1996) "La imagen en Historia", en AYER: Revista de Historia Contemporánea, Nº 24, pp. 17-24..
- Fernández de Moratín, L. (2006). *El viejo y la niña*. Editorial El Cardo, Madrid.
- Focroulle, B., Legros, R. y Todorov, T. (2006) *El nacimiento del individuo en el arte*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- García González, F. (2007) "La edad y el curso de la vida. El estudio de las trayectorias vitales y familiares como espejo social del pasado", en Chacón Jiménez, F., Hernández Franco, J. y García González, F. (2007). *Familia y organización social en Europa y América, siglos XVI-XX*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- García González, F. (2007) *La historia de la familia en la Península Ibérica (Siglos XVI-XIX). Balance regional y perspectivas*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008.
- García González, F. (2007) *Familias, trayectorias, desigualdades. Estudios de Historia Social en España y en Europa, ss. XVI-XIX*, Madrid, Editorial Silex, 2018.

- Porqueres i Gené, E. (2015). *Individu, personne et parenté en Europe*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.
- Ruggiu, F.J. (2007). *L'individu et la famille dans les sociétés urbaines anglaise et française (1720-1780)*, Paris, PU Paris-Sorbonne.
- Segalen, M. (1992) *Antropología Histórica de la Familia*, Madrid, Taurus Ediciones.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Todorov, T. (2014). *La pintura de la Ilustración. De Watteau a Goya*. Editorial Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- Todorov, T. (2016). *El espíritu de la ilustración*. Editorial Galaxia Gutenberg, Barcelona
- Trisciuzzi, L. y Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Editorial Riuniti, Roma.
- Van Dülmen, R. (2016). *El descubrimiento del individuo*. Editorial Siglo XXI, Madrid.
- VV.AA. (1988), *Goya y el espíritu de la Ilustración*. Museo del Prado, Madrid.

LA PALEOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO INTERDISCIPLINAR EN EL AULA DE SECUNDARIA

DAVID MARTÍN LÓPEZ
(Universidad de Castilla-La Mancha)

FRANCISCO FERNÁNDEZ IZQUIERDO
(Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.66

INTRODUCCIÓN

La lectura de manuscritos no es un material docente empleado normalmente en las aulas de Educación Secundaria. Cuando se usan fuentes para enseñar Historia Medieval y Moderna, se suele recurrir a textos presentados con caracteres de imprenta y no tanto al original manuscrito por la dificultad que puede entrañar su lectura y uso por parte de los alumnos. No obstante, como presentaremos en estas páginas, consideramos que el uso de fuentes originales en el aula puede ser muy beneficioso para el proceso de aprendizaje de los contenidos modernistas del currículo en todas sus posibilidades. Además, en nuestra propuesta didáctica hacemos un planteamiento interdisciplinar. Aparte de poder enseñar diversas materias más allá de la Historia, como Lengua y Literatura, Geografía o Historia del Arte, hacemos una aproximación a la fuente en toda su complejidad, atendiendo a lo que dice, cómo lo dice y los elementos visuales que aparecen en ella. Todo, en su conjunto, puede facilitar la enseñanza de contenidos específicos de Historia Moderna.

PLANTEAMIENTOS PREVIOS

El punto de partida de nuestro planteamiento se encuentra relacionado con el bombardeo digital en el que vive la sociedad actual y, por consiguiente, nuestros alumnos. El exceso en el uso de dispositivos móviles puede estar alejándolos de la escritura manual y, por ende, de las fuentes manuscritas. Somos partidarios del buen uso de las TIC en el aula para dinamizar las clases y tratar de incentivar el aprendizaje, pero debe haber un equilibrio entre la enseñanza tradicional y las

nuevas tecnologías. Con nuestra propuesta tratamos de tender un puente entre ambos espacios, el digital y el analógico, que son compatibles. Así lo hemos podido comprobar en las actividades que han servido de base para esta propuesta: en los años 2017 y 2018 se organizaron talleres de iniciación a la lectura paleográfica en el CSIC aprovechando la visita al CCHS de unos alumnos del IES Teulada (Marina Alta, Alicante), pertenecientes al curso de 2º de la ESO.

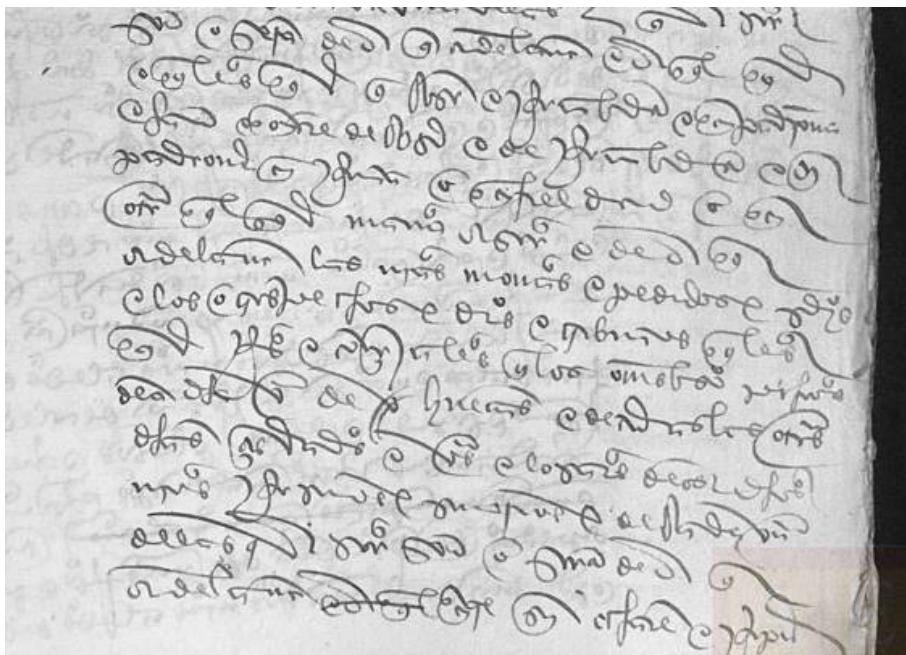


Figura 1. Fragmento de la ejecutoria del pleito litigado por Inés Rodríguez de Villarroel (1495-02-18). Inadecuada para su uso en un aula de ESO o Bachillerato. Fuente: PARES, Archivo de la Chancillería de Valladolid, Registro de Ejecutorias, Caja 80,3.

A partir de ahí, lo primero que debemos de tener en cuenta es el propio concepto de Paleografía, que ha sufrido ligeras modificaciones y ampliaciones a lo largo de la Historia. En la actualidad, el concepto es más amplio que la mera lectura de los monumentos escritos. Como señalan Sáez y Castillo (1995: 186), hoy en día se caracterizaría por tres aspectos que marcarían las diferentes fases de la disciplina: 1) la lectura de escrituras difíciles e inusuales; 2) el instrumento de peritación y análisis para la crítica histórica y textual; y 3) una ciencia indepen-

diente que estudia el desarrollo de la escritura como actividad dentro de la cultura humana. A todas estas definiciones solo les faltaría un detalle más: la atención a todos los aspectos que conforman el escrito. No solo hay que atender a los caracteres marcados con tinta en el soporte (las letras) y lo que dicen, sino también al propio lugar en el que han sido escritos, la forma en la que se ha hecho y la intención del escribano. Atendiendo a todas estas cuestiones, lograremos emplear el documento manuscrito como un recurso didáctico interdisciplinar.

Esta es la concepción de lo que es la Paleografía, disciplina práctica que todavía conserva su hueco en los planes de estudio universitarios de los grados humanísticos, bien como asignatura obligatoria, bien como optativa. La imagen con la que se identifica normalmente, tanto por los profanos, como por parte de los que la hemos cursado y/o nos hemos acercado a ella a través de la investigación sería fundamentalmente la de la letra gótica cursiva procesal, un conjunto intrincado de lazos y abreviaturas de compleja lectura, como se puede ver en la figura 1.

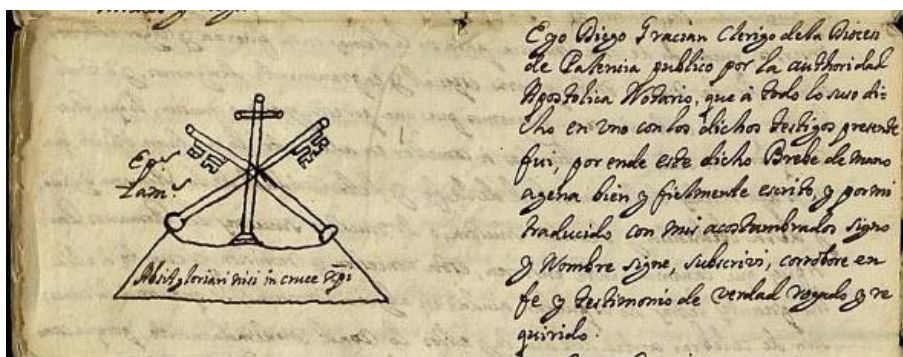


Figura 2. Fragmento de un breve de Clemente VII (ca. 1531). Fuente: PARES, Archivo Histórico de la Nobleza, Osuna, C. 556, D. 63

Este prejuicio, que limita la disciplina a una parte de ella, nos obliga a hacer algunas aclaraciones, especialmente dos: por una parte, la Paleografía no solo trata este tipo de escrituras de compleja (y difícil) lectura, sino que también hay otras de carácter más accesible para el alumnado; por otra, será fundamental la selección de los materiales a emplear en el aula. En cuanto a la primera, los tipos escriturarios que consideramos más útiles para su empleo en el aula serían aquellos denominados libranos, *sentados* o *redondos*. Estos se caracterizan por estar redactados de una manera pausada, cuidada, con ausencia de nexos y ligaduras entre caracteres y de abreviaturas que puedan complicar la comprensión del contenido del manus-

crito. También es útil aquella surgida en pleno Renacimiento y que, con matices, ha llegado hasta la actualidad, respondiendo a nombres tales como humanística, bastardilla o itálica (Galende, 1998: 197-198; Marchant, 2016: 238).

No obstante, como indicábamos unas líneas más arriba, no solamente es necesario recalcar que el tipo de letra escogida para el material de clase sea una lectura legible, perteneciente a las mencionadas anteriormente. También resulta primordial que se haga una selección del material que se vaya a utilizar en el aula, en función de una serie de factores que faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje en su conjunto. El primero, lógicamente, es que el mensaje del documento escogido esté directamente relacionado con la temática y los contenidos que se quieran impartir. En este sentido, no es absolutamente necesario que el manuscrito esté producido expresamente en la misma época que los hechos que narra o que el tema que tengamos entre manos, siempre y cuando haga referencia a ellos. Ejemplo de ello sería el traslado notarial de un documento realizado por un escribano que, en cierta manera, podría entenderse de un modo similar a las actuales copias compulsadas. También la copia de fragmentos de un documento anterior para recordar determinadas cláusulas que tienen vigencia en el que las contiene y que, al incluirlas, inciden en su cumplimiento a pesar del paso del tiempo. La figura 3, escrita en letra humanística, respondería a ambas circunstancias, dentro de las reclamaciones que a mediados del siglo XVIII hizo Álvaro López de Zúñiga, duque de Béjar, en relación con el mayorazgo creado por su familia a finales del siglo XV. Como haremos posteriormente en alguna imagen más, nos fijamos especialmente en la intitulación del documento, en la que aparecen reseñados los diferentes títulos que ostentaban Isabel y Fernando. El documento al que hace referencia esta copia dieciochesca sería previo a la conquista del Reino de Granada.

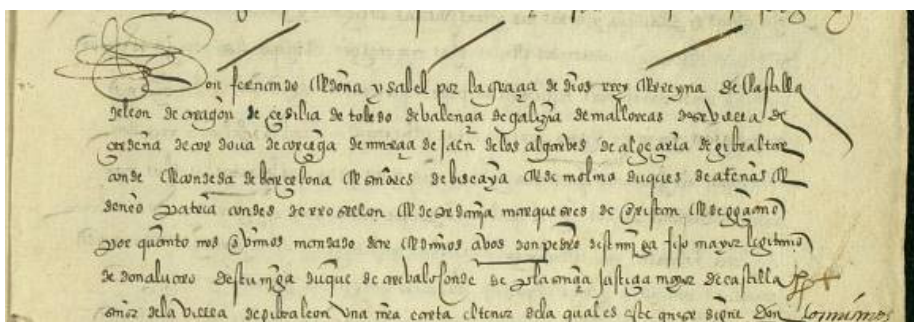


Figura 3. Fragmento del traslado de una carta de provisión de los Reyes Católicos.

Fuente: PARES, Archivo Histórico de la Nobleza, Osuna, C. 216, D. 61

El siguiente factor que debemos tener en cuenta es el nivel del grupo de alumnos con el que estemos trabajando y adaptar la búsqueda documental a él (Prats y Santacana, 2011: 13-14). No solo nos referimos al estado de los conocimientos que tengan sobre la materia impartida, sino, sobre todo, al grado de comprensión lectora que tengan en su conjunto. El uso de manuscritos significará un reto para ellos porque requerirá de un cambio en la dinámica de trabajo, como expondremos más adelante. Esta modificación de la rutina diaria a la hora de afrontar los contenidos de la asignatura debe resultar un incentivo que les anime a interesarse por la materia, no una tortura que acabe siendo contraproducente. Por eso es fundamental que se seleccionen textos que requieran un cierto trabajo por parte del alumno, pero no hasta el punto de que la actividad acabe siendo considerada como un castigo. En este sentido, puede resultar interesante la inclusión de un enfoque lúdico en el proceso de enseñanza, convirtiendo la lectura del manuscrito en un juego (Zozaya, 2017: 157). Los casos presentados por la profesora Zozaya Montes en el artículo citado pueden servirnos de espejos en los que fijarnos y adaptarlos a nuestras necesidades. No obstante, esos ejemplos, aparte de estar escritos en otras lenguas y otras culturas escriptorias, están más enfocados al aprendizaje de la Paleografía como materia, algo que se escapa de nuestros objetivos docentes en Secundaria. Nuestro objetivo es que aprendan con su uso y, a través de él, puedan interesarse por la materia. Un ejercicio útil puede ser el retoque (digital) de las imágenes, quitando algunas palabras del documento, dejando esos huecos en blanco y que los alumnos tengan que rellenarlos a partir de un listado que se les proporcione con los fragmentos de las palabras eliminadas. Eso, únicamente para completar la lectura de la fuente. A partir de ahí se pueden plantear toda una serie de actividades relacionadas con los contenidos del texto y de la materia que solo se puedan realizar después de la lectura y comprensión completa del manuscrito.

El tercer criterio de selección de fuentes manuscritas para su uso en el aula está directamente relacionado con el desarrollo de la competencia digital por parte del alumnado. El material seleccionado por el profesor deberá ser entregado en formato electrónico, bien de manera directa a través de un documento disponible en la plataforma virtual que se emplee en el centro educativo o la Comunidad Autónoma, bien de manera indirecta facilitando un enlace a una base de datos de consulta abierta desde la cual poder descargar la imagen. Consideramos que es más provechosa esta segunda posibilidad porque así el alumno está más en contacto con la fuente, su creación y medios de conservación, sobre todo electrónicos. Además, a través de su búsqueda y localización en la Red siguiendo las pautas marcadas por el docente en clase, se desarrolla la competencia digital y el

conocimiento de los rudimentos básicos informáticos: 1) navegación por Internet; 2) descarga (legal) de documentos a través del envío de imágenes al correo electrónico o su copiado directo al ordenador; y 3) conocimiento de las estructuras de almacenamiento en el disco duro y movimiento de los archivos de un espacio a otro. Todo ello se completa con el uso de la plataforma virtual en la que tendrán que entregar las actividades propuestas por el profesor.

Una vez que tenemos en cuenta estos factores que condicionan la selección de los manuscritos que vayamos a usar en clase, procedemos a la búsqueda, localización y recopilación de las fuentes. Para ello, y entre todos los recursos que la Red pone a nuestra disposición en la actualidad, optamos por el Portal de Archivos Españoles (PARES), mantenido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). En este portal podemos encontrar miles de documentos digitalizados procedentes de los diferentes archivos estatales (Histórico Nacional, Simancas, Indias, Corona de Aragón, Nobleza y Chancillería de Valladolid), entre otros. Su facilidad de uso, de consulta y descarga de las imágenes, así como la posibilidad de guardar las búsquedas en un espacio virtual, llamado Agenda, hacen de PARES una herramienta fundamental no solo para el investigador (Moreno y Martín, 2018: 149-150), sino también para el docente y, por extensión, para los estudiantes. Entre los fondos que se pueden consultar en PARES, el que más se está empleando a nivel didáctico es el Catastro de Ensenada, cuyas respuestas generales se encuentran en consulta abierta. En los últimos años se vienen realizando diferentes propuestas que explotan todas las posibilidades que ofrece como fuente (Escudero, 2017): aprovechamientos económicos, localizaciones geográficas, demografía, pesos y medidas, tipos de administraciones e impuestos, profesiones.

OBJETIVOS

El planteamiento didáctico que presentamos en estas páginas tiene como propósito el cumplimiento de una serie de objetivos. Básicamente pueden reducirse al establecimiento de un vínculo más estrecho entre el alumno, la fuente y el pasado histórico.

Como hemos comentado más arriba, el uso de manuscritos en clase puede cambiar la dinámica de trabajo cotidiano en clase y resultar más atractivo. La sustitución de la letra de imprenta de los libros por las letras manuales de las fuentes históricas puede llamar la atención del alumnado e incentivar el interés por el contenido de sus líneas y, por extensión, del de la materia que se trata de enseñar. Este detalle queda enfatizado si atendemos a los sellos, firmas y dibujos que pueden aparecer en los documentos.

A través del manuscrito acercamos al alumnado a la forma de construir el discurso histórico. Mediante la observación directa de los elementos de los que hace uso el historiador para confeccionar un trabajo de investigación puede tomar conciencia de que la Historia es resultado del análisis (crítico) de fuentes, basado en los hechos y datos que se recogen en ella y no fruto de la elucubración y la fantasía. De este modo, se puede conseguir desde la base que la profesión esté mejor valorada y no seamos únicamente un conglomerado de fechas y nombres.

Unido a este objetivo se encontraría el dar a conocer al alumnado las instituciones encargadas de velar por la conservación de las fuentes del pasado, como son los archivos o las bibliotecas históricas. Lógicamente, el cumplimiento de este objetivo pasa inexorablemente por la visita presencial hacia alguno de estos centros de trabajo para conocer sus funciones, su cotidianidad y para ver *in situ* materiales similares a los que estemos trabajando en el aula.

Nuestra propuesta también tiene el objetivo de mostrar la existencia de diferentes manifestaciones culturales del ser humano, más allá de las que tradicionalmente se enseñan. Como veremos un poco más adelante, los manuscritos también nos pueden servir para aprender Geografía o Historia del Arte, aparte de Lengua y Literatura, a través del vocabulario, por ejemplo. Como se puede observar en las imágenes que ilustran estas páginas, un manuscrito es un conglomerado de signos gráficos de diferente tipo, naturaleza y objeto. Hay manifestaciones lingüísticas, pero también iconográficas, escriturarias y, por supuesto, históricas. Todo ello nos aproxima al concepto paleográfico actual del que hablábamos unas páginas más arriba, encargado de la lectura del manuscrito, su análisis crítico como fuente y el estudio de todo lo que rodeaba a su fabricación, desde que se concibe la necesidad de su preparación, hasta su firma y conclusión. De este modo, acercamos a los estudiantes a la Historia Cultural y, más concretamente, a la Historia de la Cultura Escrita, de gran importancia en la actualidad para el conocimiento de determinados aspectos de la Edad Moderna.

Junto con el conocimiento de los diferentes aspectos de la cultura escrita que puedan estar relacionados con todo lo que rodea al documento, también se pueden trabajar cuestiones relacionadas con la memoria histórica de la localidad en la que nos encontremos. Lógicamente, nos centramos en la Edad Moderna y no nos referimos exactamente a la contemporaneidad a la que inicialmente hace referencia el concepto. Seleccionando documentos sobre la localidad en la que nos encontremos, podemos conseguir una mayor atención. No es cuestión en enfatizar o exaltar la identidad local del alumnado, sino simplemente intentar estimularlo a través de hechos, actores y localizaciones que puedan resultarles conocidas y cercanas.

Por último, a través del empleo de fuentes manuscritas en el aula podemos fomentar el respeto y la valorización del patrimonio en general, y del documental en el caso que nos ocupa. El contacto directo con ellas puede servir para tomar conciencia de la necesidad de su conservación y cuidado, como vestigios del pasado y elementos que configuran la memoria, la identidad y el imaginario colectivo de la comunidad.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Hechas estas precisiones, continuamos presentando algunas formas en las que podemos utilizar la fuente manuscrita para enseñar contenidos de Historia Moderna en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, nos hemos centrado especialmente en las ejecutorias de hidalguía, un tipo documental que ofrece muchas y muy buenas posibilidades para enseñar contenidos de carácter social, político, geográfico, lingüístico, artístico, etcétera, como ya pusiera en valor Elisa Ruiz hace algo más de una década (2006: 266-273).



Figura 4. Fragmento de una carta de Carlos I al Concejo de la Mesta. Fuente: PARES, Archivo Histórico Nacional, Diversos-Mesta, Car. 5, N. 1

A grandes rasgos, la carta ejecutoria era el documento más importante para un determinado linaje, puesto que, a partir de su expedición, servía para demostrar la pertenencia del individuo a la categoría social hidalga. Es una fuente de creación jurídica, puesto que contenía el resumen con las alegaciones de las partes implicadas y del fiscal, aparte de las pruebas presentadas y las diferentes sentencias dictadas. Sin embargo, es un documento cuya complejidad transmite una gran cantidad de enfoques didácticos desde los que abordar su uso, empezando por la sociedad de la Edad Moderna y los títulos nobiliarios.

Las ejecutorias de hidalguía, al igual que cualquier documento emitido por el rey, nos permiten un primer enfoque basado en la intitulación real que aparece al inicio. Esa sección del documento nos dice muchas cosas por sí mismas, como ya señalamos respecto a la figura 3. No obstante, si comparamos la de un soberano con las de sus sucesores en el trono, podemos observar la evolución territorial de la Corona, e incluso las vicisitudes políticas por las que podía estar pasando el reino en un momento determinado. Esto sucede, por ejemplo, si nos fijamos en la figura 4, un documento de noviembre de 1525 encabezado por el emperador Carlos, rey de Alemania, y doña Juana, su madre. A partir de ahí, el resto de títulos... Ello puede darnos pie para explicar, por ejemplo, la revuelta comunera y el papel de la reina Juana de Castilla. Por supuesto, a través de la intitulación también podemos profundizar en conocimientos geográficos, situando sobre un mapa todos los territorios que aparecen mencionados, y heráldicos, viendo cuáles eran los diferentes escudos que los representaban. Estos mismos aspectos se observan si nos fijamos en los escudos de los sellos de placa, en los que podemos ver qué territorios aparecen reflejados y, comparándolos, la evolución política de la monarquía: en la figura 5 no aparece el Reino de Granada, mientras que en la figura 6, sí.



Figuras 5 y 6. Sellos de los Reyes Católicos. Fuentes: PARES, Archivo Histórico de la Nobleza, Osuna, C. 166, D. 109 y C. 326, D. 20

Las representaciones artísticas también pueden estudiarse a través de manuscritos, como ponen de manifiesto las imágenes empleadas a lo largo del texto. En el caso de la figura 2, podíamos ver representadas las llaves del escudo pontificio que simbolizan la autoridad espiritual del papa como vicario de Cristo en la Tierra. El retrato de perfil de Carlos I que aparece en la figura 4 fue recurrente en la documentación de la época y en la iconografía del emperador, como lo demuestra el retrato pintado por Bernard van Orley que se encuentra en el Museo de Bellas Artes de Budapest¹. De la misma manera ocurre en el caso de las figuras 7 y 8 que hay a continuación, en las que podemos observar cómo en el manuscrito se representa la Anunciación (1571) con los mismos elementos del programa iconográfico mariano que empleó Murillo, como tantos pintores del Siglo de Oro.



Figura 7. Detalle de la ejecutoria de hidalguía de Juan Redondo. Fuente: PARES, Archivo de la Chancillería de Valladolid, Pergaminos, Caja, 67, 8

Figura 8. La Anunciación, de Bartolomé Esteban Murillo (ca. 1660)

CONCLUSIONES

Como hemos podido ver en estas páginas, la utilización de manuscritos para la enseñanza de contenidos de Historia Moderna puede abordarse de manera efectiva y desde una perspectiva interdisciplinar. Una vez seleccionados los docu-

¹ Puede verse en <https://www.mfab.hu/artworks/portrait-of-emperor-charles-v-2/> [consulta 31.05.2019], Hay otro retrato similar en el Louvre parisino.

mentos atendiendo a la accesibilidad, legibilidad y adaptando las búsquedas al nivel formativo del grupo con el que estemos trabajando, a través de ellos podremos enseñar contenidos históricos, geográficos y artísticos. De la misma manera, también se podrán desarrollar diferentes competencias, como la comunicación lingüística, la social y cívica y la digital, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero Escudero, L. (2019). La historia conquense en la Educación Secundaria. El caso del Catastro de Ensenada. En Higuera Castañeda, E. y López Sotos, B. (coords.), *La didáctica de la Historia a través del patrimonio de la provincia de Cuenca*, Cuenca, Diputación Provincial de Cuenca, 149-158.
- Galende Díaz, J. C. (1998). La escritura humanística en la Europa del Renacimiento. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III. Historia Medieval*, 11, 187-230.
- Marchant Rivera, A. (2016). Escritura hispano-humanística contemporánea. En Galende Díaz, J. C., Cabezas Fontanilla, S., Ávila Seoane, N. (coords.), *Paleografía y escritura hispánica*, Madrid, Síntesis, 237-244.
- Moreno Díaz del Campo, F. J., Martín López, D. (2018). Herramientas digitales para modernistas noveles. El TFG y los recursos en línea del MECD. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1), 145-157.
- Prats, J., Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas maneras*, Barcelona, Graó, 11-37.
- Ruiz García, E. (2006). La carta ejecutoria de hidalguía: un especio gráfico privilegiado. *En la España medieval, Extra 1*, pp. 251-276.
- Sáez, C., Castillo Gómez, A. (1995). En torno al concepto de Paleografía. *Indagación: revista de historia y arte*, 1, 181-202.
- Zozaya Montes, L. (2017). NTIC e innovación docente: juegos en soporte digital para complementar el aprendizaje de la Paleografía, *Revista de Humanidades Digitales*, 1, 150-180.

LOS *MASS-MEDIA* COMO GENERADOR DE CONOCIMIENTO

ISABEL ESCALERA FERNÁNDEZ
(Universidad de Valladolid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.67

INTRODUCCIÓN

Las posibilidades que ofrece el mundo actual potencian el surgimiento de nuevos métodos que incorporar en la enseñanza, la cual se ve enriquecida con los análisis que se plantean desde distintas perspectivas. La aparición de los *mass media* ha tenido como consecuencia una ampliación del espectro, haciendo posible que los diversos individuos que se encuentran en la sociedad sean capaces de comunicarse. En este sentido, Julio Cabero (1996) sostuvo que la era en la que estábamos inmersos había cambiado totalmente, puesto que la tecnología no solo beneficia a la comunicación, sino que modifica el paradigma en el que nos hallábamos inmersos. Como consecuencia de esta transformación, el mercado tuvo que adaptarse a marchas forzadas para satisfacer la demanda. Así Marín (2012) afirmó que se incorporaron con gran celeridad al carro del avance.

Además, los medios de comunicación juegan un papel relevante en nuestra sociedad. García (2003) mencionó que eran los intercesores entre lo que pasaba y el público y, por su puesto, eran referentes en la industria cultural. Esta visión fue seguida en parte por Méndez (2001), quien reconoció el peso que tenían los *mass-media* en la cotidianidad debido a que cumplen una doble función. Por un lado, atestiguan lo que acontece en la sociedad y, por otro lado, entretienen. Así pues, hablar de espacio-tiempo resulta inexacto, ya que:

Los medios de comunicación desempeñan un papel central en la dinámica de las sociedades actuales más desarrolladas: a) como mediadores entre los acontecimientos y el público, b) como referentes del poder, c) como industria cultural, d)

como empresas básicas de la nueva economía, e) como agentes de la democracia, f) como portavoces de intereses ciudadanos (García Galindo, 2003).

El propio Becerril (2005) subrayó que “Si la tecnología es el resultado de una cultura, en ella se están transmitiendo los valores, normas y comportamientos propios”. Si los *mass media* tienen tanta importancia en nuestra sociedad, lo lógico es pensar ¿cuáles son los que más incidencia poseen? Pues bien, la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) publicó en sus resultados anuales que tanto internet como los videojuegos son los más importantes. Así, las cifras que se alcanzaron en 2014 vendiendo videojuegos, bien fuese en venta física o en venta *online*, eran un claro ejemplo del lugar preeminente que desempeñaban en la sociedad.

Corominas (1994) señaló que “tienen un papel de transmisión de conocimiento que básicamente se da por vías emotivas, impactantes y de identificación con el espectador”. No obstante, han sido objeto de numerosas controversias y se ha puesto en duda su papel como recurso didáctico. Sin embargo, decir que los videojuegos solo cumplen una función meramente lúdica es un error, puesto que en el área de la educación sus posibilidades son infinitas.

En este caso los videojuegos no son solo un mero pasatiempo, sino que pueden ser una herramienta fundamental para estudiar, al igual que sucede con las series. El hecho de querer innovar no es baladí, ya que el aprendizaje se encuentra fuertemente vinculado a la acción transformadora del mundo. Por tanto, el sentido que se confiere a la educación es fundamental al producir unas características que nunca se podrían conseguir de manera espontánea. Así, estas deben ser cuidadosamente organizadas para que, a la hora de llevar a cabo esta innovación o aprendizaje, los efectos que se produzcan beneficien a todo el conjunto de la sociedad.

Antes de implementar esta nueva medida, se debe reflexionar sobre la repercusión que puede tener en la mejora del estudio, al fin y al cabo, el propósito principal es contribuir al mejor entendimiento de los materiales. Resulta insoslayable analizar si estos cambios son meramente un beneficio a corto plazo o si realmente se puede sacar provecho de su uso. En resumen, se trata de comprender si lo que se está llevando a cabo es útil y puede llevar consigo una transformación en la mejora educativa, puesto que, como sostiene Jiménez (2018): “el videojuego es una producción esencialmente destinada al ocio resultado de la aplicación de las tecnologías digitales”.

PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta propuesta dos van a ser los *mass-media* empleados: las series y los videojuegos. Si bien es cierto que las series de televisión han sido más estudiadas desde distintos ámbitos, no lo han sido tanto los videojuegos. Con el objetivo

de procurar una mejor educación y aprovechar los recursos que nos ofrecen los videojuegos se ha creado lo que se conoce como gamificación. Esta metodología posibilita aunar la historia que contenga el videojuego y aplicarla en el aula como soporte a la lección. Uno de los factores que destaca sobremanera en ellos es su elevado contenido visual, haciendo que los estudiantes puedan aprender y, a su vez, asentar la información recibida.

Frente a otras metodologías más tradicionales, la gamificación está logrando una amplia repercusión gracias al carácter lúdico que la envuelve. Por lo tanto, hay una experiencia positiva, la cual es, sin duda, el aprendizaje de los contenidos por parte del alumnado. El hecho de elegir las series y los videojuegos plantea un enfoque diverso puesto que la manera en la que ambas se relacionan con el espectador es diametralmente distinta. Así, mientras que en las series el espectador es pasivo, en los videojuegos la persona que está jugando puede elegir qué hacer y dónde ir. En definitiva, es un sujeto plenamente activo. Marín (2012) mencionó esto cuando afirmó que “su gran acción audiovisual, su dinamismo [...], son estos los principales elementos que los hacen tan atractivos para el público al que están destinados”.

La propuesta didáctica de este estudio consiste en analizar las escenas que se presentan tanto en el videojuego *Assassin's Creed* como en la serie *Da Vinci's Demons* y aplicarlas para entender mejor los contenidos de las asignaturas. En este caso el ejemplo que se pone tiene que ver con asignaturas que versen sobre la Edad Moderna, concretamente en un momento y lugar determinados, el renacimiento italiano. La serie de televisión *Da Vinci's Demons* fue estrenada en el año 2013, siendo distribuida internacionalmente. Esta contó con tres temporadas, finalizando su emisión en 2015. Narra la vida del artista Leonardo da Vinci, así como la de los personajes para los que trabajó, como son los Médici.

Por otra parte, el videojuego *Assassin's Creed* recrea fielmente el Renacimiento en Italia. Esta saga es bien conocida por el detalle que se puso a la hora de recrear

los escenarios. De hecho, para su desarrollo, tuvieron que contar con la ayuda de expertos en estas materias para poder llevarlo a cabo. En este juego puedes pasear por Florencia y encontrarte a Maquiavelo, entras en el taller de Leonardo da Vinci, trepas por la Capilla Sixtina, observas la construcción de la cúpula por parte de Brunelleschi, etc. En definitiva, a través de todos estos escenarios, el estudiante puede comprender mejor las diferentes épocas históricas.

APRENDER DISFRUTANDO

Los videojuegos no son vistos por toda la sociedad como algo que sirva para aumentar la erudición de los jóvenes estudiantes. Es más, generalmente lo prime-

ro que se suele decir al hablar de ellos es el alto grado de violencia que contienen sus imágenes (Marín y García, 2003). No podemos negar el hecho de que existen videojuegos y series con esta temática agresiva, pero sí que merece la pena señalar que en el estudio que realizó la AEFI los videojuegos más vendidos en el país eran los que tenían como temática la aventura gráfica y todos aquellos relacionados con el baile. Calvo (1995) señaló que los videojuegos poseen la capacidad de insertarse en distintos campos de la sociedad y, desde luego, la educación es uno de ellos.

De este modo, tanto los videojuegos como las series pueden incorporarse al ámbito educativo. En lo relativo a los primeros destaca *Assassin's Creed*, el cual forma parte de una saga que aborda las cruzadas. No obstante, la segunda parte es la que nos interesa porque versa sobre Italia, en concreto la Italia renacentista. Su protagonista se llama Ezio Auditore, cuya familia sufre una traición a manos de las familias que supuestamente eran aliadas. Cuando el joven va a visitar a su padre, este le revela un lugar secreto donde encontrar distintos objetos que le permitirán vengarse.

Uno de los aspectos que más destaca en el videojuego es el interés que se puso por parte de los creadores para recrear de manera minuciosa la Italia renacentista. Además, el personaje se mueve por distintos lugares del país, por lo que le vemos en Monteriggioni, una ciudad de la Toscana, así como por Florencia, Venecia, etc. Eso nos permite observar no solo el plano de las ciudades, sino también los edificios más importantes del momento como el Palacio Pitti (Escalera, 2019). Asimismo, podemos asistir a alguno de los acontecimientos históricos más relevantes, como el enfrentamiento de la familia Pazzi y la familia Médici. No se debe olvidar que la propia historia de Ezio gira en torno a la traición entre familias, de todo ello se deduce como corolario que es un aspecto fundamental para entender la Italia del momento. Sin embargo, dentro del propio videojuego podemos rastrear otro discurso y es que:

Entre las críticas que el juego hace a la sociedad actual, hay un tema que resalta y es uno de los núcleos temáticos más importantes de la narración: la historia oficial, la historia tal como nos es transmitida, no es simplemente la narración de los hechos tal como sucedieron, sino la versión que los vencedores nos han legado y en la que los vencidos han sido silenciados (Martín, 2012).

En lo concerniente a la serie *Da Vinci's Demons*, la trama gira alrededor de este icónico personaje. La primera temporada de la serie se sitúa en Florencia en el siglo XV. De este modo, tanto la serie como el videojuego están analizando un mismo periodo histórico, dado que Ezio coincide con el propio artista durante el transcurso del videojuego.

Sin duda, una de las cosas que más fascinación ha causado fueron los inventos que llevó a cabo. Así se afirma:

Al observar sus bocetos nadie puede evitar sentirse doblemente subyugado, tanto por la indiscutible belleza de sus dibujos hechos con delicados y precisos trazos de sanguina y carbonilla, como por la minuciosa y detallada descripción de los mecanismos y de las herramientas empleados en sus proyectos. En los esbozos de Leonardo, hasta los engranajes son bellos (Tomasini, 2012).

A través de la serie se pueden rastrear los distintos inventos que concibió, como los artefactos que tenían por objeto ser armamento de guerra, como las catapultas. Asimismo, destaca sobremanera su artilugio volador, el cual no solo aparece en la serie, sino que también es uno de los elementos que Ezio emplea.

Con respecto a los sucesos históricos, a lo largo de los capítulos el espectador es consciente de la rivalidad que existe entre las dos familias: los Médici y los Pazzi. Esto también va a ser un elemento de unión entre ambos *mass-media*, sin embargo, hay una serie de diferencias. Mientras que en el juego el conflicto se desarrolla de manera somera, en la serie son varios capítulos los que atestiguan el enfrentamiento, culminando uno de ellos con la huida de Lorenzo y la muerte de Giuliano.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los videojuegos, al ser tan recientes, resultan *a priori* más complicados de emplear en la educación que las series. Empero, el cambio en la propuesta didáctica lleva consigo un análisis pormenorizado de los contextos en los que este tipo de recursos se pueden usar (Escalera y García, 2018). Gros y Bernat (2008) sostienen que “el diseño de los contextos de aprendizaje se convierte en una de las tareas básicas para el profesor, por lo que el rol de este cambia de forma muy notable”. También se debe tener en cuenta que no es lo mismo enfrentarse a un videojuego fuera del ámbito educativo que en un ambiente formal y creado específicamente para ello.

En este caso, los dos videojuegos que se han analizado se insertan en una dinámica que resulta favorable para aprender Historia e Historia del Arte. Esto no quiere decir que el resto de las disciplinas queden relegadas a un segundo plano, sino todo lo contrario. Así, a través de ambas propuestas uno puede estudiar el urbanismo de las distintas ciudades italianas, la vestimenta de los personajes, las armas, los procesos arquitectónicos del momento, el arte y los inventos de Leonardo. En definitiva, ambos aportan una cantidad de información que resulta totalmente favorable a la hora de profundizar en cualquiera de estos campos. De este modo:

[...] no dejaría de ser una cuestión tangencial si detrás de muchos de los videojuegos no pudiésemos hallar profundos contenidos de carácter humanístico. No solo se trata de la narrativa que subyace en el desarrollo de sus guiones, en la iconografía que se ve, con recursos de imagen que cuentan con la complicidad cultural del usuario [...] (Jiménez, 2018).

Con ellas el alumno puede aprender sin la necesidad de estar haciendo un gran esfuerzo. Hace años se negaba que el cine pudiese servir para estudiar y se rechazaba en gran medida en el aula. Hoy en día, muchas de las dinámicas que se hacen con los estudiantes tienen que ver con el análisis de los contenidos de las películas. Así que ¿por qué rechazar los *mass-media* cuando estos pueden servir como material adicional para el aprendizaje? Quizá después de haber superado hace unos años la asignatura, el alumno no se acordará de en qué año se construyó la cúpula de la catedral de Florencia, pero es probable que sí que recuerde la recreación de la misma gracias a los medios de masas, en este caso los videojuegos y las series.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, A.M. (1995). Videojuegos: del juego al medio didáctico. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 152, 63-70.
- Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículo*. Barcelona: Graó.
- Escalera, I. y García, B. (2018). Aprender historia a través del píxel. En *3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 11-14). Eindhoven: Adaya Press.
- Escalera, I. (2019). Gamificación en la educación: el rol de la Historia del Arte. En *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 65-69). Madrid: REDINE.
- García Galindo, J.A. (2003). La universidad y los medios de comunicación al servicio de la sociedad. En J.I. Aguaded (Coord.), *Luces en el laberinto audiovisual. Libro de actas* (pp. 167-170). Huelva: Universidad de Huelva.
- Hidalgo Vázquez, X. (2012). *Videojuegos, un arte para la historia del arte* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2016). *De la Edad de los Imperios a la Guerra total: Medievo y videojuegos*. Murcia: Compobell.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2018). La historia vista a través de los videojuegos. En P. Suárez, M.^a I. Gascón, L. Alonso y J.F. Jiménez (Coords.), *Juego y ocio en la historia*. (pp. 141-170). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marín Díaz, V. (2012). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos*. Madrid: Síntesis.
- Marín, V. y García, M. D. (2003). La familia e internet, ¿un juego a tres bandas? *Comunicar: Revistacientíficaiberoamericana de comunicación y educación*, 21, 123-126.
- Martín, G. (2012). Estética de la creación virtual. Aproximación a los videojuegos en tanto que discursos culturales: el caso de Assassin's Creed. *Question*, 36, 16-24.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula*. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_es.pdf
- Méndez, J. M. (2001). *Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio*. Huelva: Comunicar Ediciones.
- Rosas R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P. . ., Salinas, M. (2003). *Beyond Nintendo: design and assessment of Educational videogames for first and second grade students*. *Computers & Education*, 40, 71-94.
- Tomasini, M. C. (2012). Las máquinas de Leonardo da Vinci. *Ciencia y Tecnología*, 12, 27-36.

LOS SITIOS REALES COMO ESPACIOS PARA LA ENSEÑANZA. HISTORIA, PATRIMONIO Y TIC

JORGE PAJARÍN DOMÍNGUEZ*

(Universidad Rey Juan Carlos)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.68

INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN Y PATRIMONIO, UN BINOMIO POSIBLE Y NECESARIO

El patrimonio cultural es algo subjetivo y vivo que evoluciona con el tiempo y en el que la sociedad toma un papel protagonista al ser ella quien determina qué bienes hay que conservar y proteger en función de los valores que los otorga. Por ello, resulta fundamental que la sociedad tome conciencia y forme parte activa en la conservación y difusión del patrimonio. Y esto se hace especialmente necesario en las generaciones más jóvenes a través de la ecuación educación-patrimonio.

Desde organizaciones y organismos internacionales y europeos como la UNESCO y la Comisión europea o en los planes nacionales de Educación y Patrimonio, así como desde la Administración Pública autonómica y municipal, se ha manifestado la necesidad de dotar de un planteamiento didáctico al patrimonio, reconociéndose su interés cultural, político, social y educativo. Sin embargo, a pesar de la incorporación específica patrimonial en la legislación española desde 1990, año de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cuestión patrimonial en las sucesivas leyes educativas ha quedado relegada a un mero carácter testimonial, relacionado con la motivación y el aprendizaje de valores y ciudadanía, más enfocado a actividades lúdicas o extraescolares,

* Este trabajo se inscribe dentro de las actuaciones del proyecto “La herencia de los Reales Sitios. Madrid, de Corte a capital (Historia, Patrimonio y Turismo)” (H2015/HUM3415) de la Convocatoria de Programas de I+D en Ciencias Sociales y Humanidades 2015 de la Comunidad de Madrid.

y no como objeto de estudio (inter)disciplinar en sí mismo (Hernández Carretero y Guillén Peñafiel, 2017). Sin embargo, la experiencia docente nos advierte del poco conocimiento y estima que los jóvenes tienen por el patrimonio, asociado a “cultura de élite”, a “lo monumental”, a “lo antiguo” y a “lo histórico” (Fernández Casildo, 2008, p.109). Ello implica, como recomienda Fontal Merillas (2016, p.416), la necesidad de superar la visión objetual, legislativa, monumentalista, historicista, economicista, universal y turístico-lúdica del patrimonio, para aplicar un enfoque holístico desde la didáctica de las Ciencias Sociales que potencie la capacidad procesual e identitaria del patrimonio en el alumnado.

El aula se presenta, por lo tanto, como el espacio ideal que ponga en relación a las nuevas generaciones con el patrimonio cultural, en el que se pongan en marcha contextos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y materiales didácticos oportunos que engloben todos los tipos de patrimonio y aborde transversalmente los conceptos de cultura, historia, arte, tradición, patrimonio, identidad o bien cultural que aparecen recogidos en el currículo.

A este respecto, los Sitios Reales se presentan como elementos patrimoniales e históricos con un alto componente didáctico e interdisciplinar. El objetivo de este trabajo es hacer un ejercicio de reflexión sobre la necesidad de recuperar el legado histórico y patrimonial que tienen los Sitios Reales a través de la enseñanza. Para ello, es preciso preguntarnos ¿qué nos descubren los Sitios Reales? y ¿cómo y con qué herramientas los enseñamos?

SITIOS REALES: ELEMENTOS PATRIMONIALES E HISTÓRICOS DE PRIMERA MAGNITUD

Los Sitios Reales aparecen definidos por Patrimonio Nacional (2017) como aquellos bienes administrados por dicho organismo en “donde se ubican las residencias de la familia real española, la mayor parte en las proximidades de Madrid, y que han sido utilizadas tradicionalmente como lugar de reposo, recreo o como residencia de invierno o de verano por los monarcas españoles”. En esta línea, desde el punto de vista académico y tradicional, estos espacios han sido estudiados desde la Historia del Arte, poniendo el foco de atención en sus características arquitectónicas o en las joyas artísticas que guardan, relegando el papel de estas curiosas residencias de la realeza con una mera función lúdica, donde los monarcas y sus familias se dedicaban a holgar y solazarse, es decir, cazar o realizar fiestas.

Sin embargo, en el caso de los Sitios Reales, no sólo hablamos del patrimonio arquitectónico, es decir de aquellos edificios y conjuntos arquitectónicos que por sus valores históricos, culturales y emblemáticos son significativos para la

sociedad. Los Sitios Reales suponían auténticos espacios de representación y celebración de un sistema sociopolítico en el que participaron todas las monarquías europeas desde finales de la Edad Media para forjar una imagen regia que traspasaba fronteras y que reflejaban un ideal europeo basado en el “modelo cortesano” imperante durante toda la Edad Moderna (Martínez Millán, 2014, p.30). Así, al hablar de Sitios Reales nos referimos a un entorno urbanístico y natural que abarcaba desde bosques, jardines, áreas agrícolas, factorías y fábricas, centros urbanos, teatros, hospitales y farmacias, conventos y monasterios, y, por supuesto, palacios. En definitiva, unos centros de poder que articulaban un territorio y, al mismo tiempo, servían como laboratorios de ensayo de las propuestas económicas y culturales más novedosas de cada época. Por ello, actualmente, los Sitios Reales, al ser concebidos como un todo y no un mero palacio, pueden ser vistos como “ciudades educadoras”, cuyas posibilidades son infinitas para enlazar la historia con el presente (Coma Quintana, 2012).

En este sentido, nos estamos refiriendo especialmente a los Reales Sitios de Aranjuez, San Lorenzo de El Escorial, El Pardo o La Granja de San Ildefonso, así como el propio Palacio Real de Madrid y otros espacios regios que han desaparecido o han perdido su antigua apariencia regia, como pueden ser el extinto Real Sitio de La Isabela o el actual Parque del Retiro, respectivamente, entre otros. Se tratan de espacios que, con su historia presente identificada, sirven como puentes con el pasado y como una suma de herencias históricas, al estar presentes en ellos la huella del tiempo y de cada uno de los periodos históricos, estéticos, artísticos, tecnológicos en los que vivieron.

Desde el punto de vista educativo, el conocimiento del patrimonio de los Sitios Reales conecta con dos contenidos fundamentales de la disciplina de las Ciencias Sociales, en general, y la Historia, en particular: el espacio, al confluir en los Sitios Reales territorio, naturaleza, recursos naturales, sociedad, arquitectura y paisaje; y el tiempo, a través de hechos y procesos históricos, los cambios sociales experimentados a lo largo de la Edad Moderna, el ciclo estacional de los desplazamientos regios para el uso de las distintas residencias palaciegas, las costumbres, la alimentación, la música, los estilos de vida, etc. (Santa-Cecilia, 2017, p.46). De esta manera, a partir de un patrimonio arquitectónico, se pueden desarrollar diferentes tipos de conocimientos en los alumnos, ya sean de carácter conceptual-declarativo, procedimental-operativo y actitudinal; enseñar diferentes contenidos históricos, tales como política, economía, sociedad, vida cotidiana, imaginario, etc., e introducir al alumnado en los procedimientos y metodología propia de la disciplina (Lleida Alberch, 2010, p.42).

En esta línea, por tanto, el patrimonio no es un mero recurso educativo instrumental, sino que hay que interpretarlo como un objeto de estudio capaz de generar conocimientos y movilizar saber, valores, ideas, etc., además de proporcionar información. Por un lado, es posible adentrarnos en el recorrido histórico donde los Sitios Reales fueron los espacios protagonistas, ya sean determinados nacimientos, onomásticos y fallecimientos de determinados personajes regios o episodios históricos claves, como la conjura de El Escorial (1807), el motín de Aranjuez (1808) o la sargentada de La Granja (1836), entre otros; el conocimiento arquitectónico y artístico, atendiendo a los cambios estéticos experimentados tanto en el palacio como en el conjunto urbanístico; la profundización de aspectos relacionadas con la sociedad de la época, atendiendo a costumbres, festividades, celebraciones, modos de comportamiento, etc. Igualmente, multitud de recursos, desde los tradicionales, como textos literarios, libros de viajes, testimonios históricos, planos, cuadros y dibujos..., hasta los más innovadores que parten de las nuevas tecnologías, permiten su acceso al conocimiento como su puesta en valor.

TIC: UNA NUEVA FORMA DE CONOCER E INTERPRETAR LA HISTORIA Y EL PATRIMONIO DE LOS SITIOS REALES. PROPUESTAS Y MATERIALES

Tradicionalmente, la enseñanza española se ha vertebrado sobre dos ejes principales: el libro de texto y la autoridad oral del profesor. Si bien, en los últimos años, se han experimentado grandes avances que apuntan a una renovada innovación docente, lo cierto es que, en lo que a la didáctica patrimonial se refiere, la falta de formación del profesorado sigue siendo evidente. Por un lado, son los conocimientos artísticos y estéticos los que suelen ser el objeto de atención de la mayoría de los profesores, quienes se olvidan de la visión del patrimonio como un objeto histórico-evolutivo, es decir, como una fuente histórica, reflejo de los cambios y mentalidades de cada época, y, en su lugar, como una “obra congelada en los tiempos primigenios y con unidad de estilo” (Lleiba Alberch, 2010, p.44). Ello se suma a que la oferta educativa que Patrimonio Nacional ofrece a los centros escolares, de secundaria y bachillerato relativa a los Sitios Reales de Madrid, analizada por Santa-Cecilia Mateos (2017, p.53), se centra en el componente artístico, careciendo de un enfoque global que refleje la complejidad de estos espacios a lo largo de la historia y vinculada a las especificidades del currículo de historia. Asimismo, en cuestiones patrimoniales, la visita al conjunto patrimonial suele ser el recurso mayoritario empleado por los docentes, donde, al estar gestionadas por los profesionales de las instituciones gestoras del patrimonio,

asociado a la escasa comunicación entre los departamentos didácticos de dichas entidades y los departamentos de Geografía e Historia de los centros, la función del alumnado se limita al de mero acompañante (Sánchez Hidalgo, 2012, p.86). Un enfoque tradicional, simplista y reduccionista que, como critican Estepa, Ávila y Ruiz (2007, p.89), no tiene en cuenta un patrimonio global e integrador que asocie relaciones entre recurso natural, economía, sociedad, cultura e historia.

En este sentido, es necesario poner el énfasis en nuevas herramientas con las que poder acercar el patrimonio a los más jóvenes. Es decir, la educación no puede quedar al margen de la evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por ello, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2016), dentro del programa dedicado a la investigación, señala como línea prioritaria “la integración de las TIC en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje” de la educación patrimonial, entendiendo las TIC como un medio y no como un fin en sí mismo. Ello implica claridad de ideas, programas y contenidos, así como herramientas y soportes de facilidad de uso (usabilidad) y funcionalidad (funcionabilidad); definición de recursos y actividades encaminados a distintos grupos, en función de sus especificidades; consideración de la heterogeneidad de los grupos presentes en las redes sociales educativas, favoreciendo un intercambio intergeneracional, interregional y multicultural en la construcción del conocimiento; dotación técnica y estímulo de su uso a los agentes implicados para favorecer su integración pedagógica; diseño de programas para la formación del profesorado y otros agentes, para que puedan estudiar a fondo las características y potencialidades de los nuevos recursos y crear contenidos que se ajusten a sus objetivos, así como la creación de narrativas integradas en el discurso que capten la atención del usuario. Se trata, en definitiva, de la aplicación de todas las posibilidades que brindan los entornos 2.0 y 3.0 al ámbito de la educación patrimonial, generando un escenario que permita una educación complementaria a la educación presencial, promoviendo la construcción de nuevos modos de organizar y acceder a la información y a los conocimientos (Ibáñez-Extebarría, Fontal y Rivero, 2018, p.3).

El reto es encontrar, por lo tanto, un nuevo lenguaje riguroso, a la par que atractivo y ameno, que permita transmitir el patrimonio y llegar a la sociedad. En este sentido, el público infantil y joven se presenta como el target idóneo para utilizar métodos de aprendizaje alternativos e interactivos, amparadas por las nuevas tecnologías. Al fin y al cabo, tal y como señala Coma Quintana (2012, p.621), se adaptan al nivel de conocimiento y al ritmo de aprendizaje de cada alumno, permitiendo un aprendizaje individualizado y personalizado; son interactivas, lo que posibilita el “aprender haciendo”; tienen un importante grado de motivación

por parte del alumnado gracias al componente lúdico y novedoso que aportan; y, además, se trata de un público que ha nacido y crecido en la sociedad de la información y las nuevas tecnologías, por lo que responde de manera muy positiva a estas.

No obstante, esto obliga a una renovación del papel docente y mayor formación del profesorado. En este sentido, Salinas (1997, p.92) añade a las tareas propias del docente en este nuevo contexto tecnológico, las de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje, de manera que el profesorado sea capaz de: “1. Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento. 2. Potenciar la actividad de los alumnos en el aprendizaje autodirigido. 3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje de los alumnos. 4. Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario”.

Desde el proyecto de investigación “La Herencia de los Reales Sitios. Madrid, de corte a capital (Historia, Patrimonio y Turismo)”, cuyo objetivo es la puesta en valor de los Sitios Reales desde distintos enfoques, se han desarrollado distintos materiales con finalidades educativas que aúnan historia, patrimonio y nuevas tecnologías. Videojuegos, como Minecraft, herramientas, como Realidad Aumentada y Realidad Virtual, o vídeos audiovisuales animados didácticos, entre otros, son herramientas con las que se han pretendido superar ciertas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio contribuya a la formación de la ciudadanía. No se trata, por tanto, de estimular recursos que supongan el fin mismo, sino el medio para desarrollar actividades que impliquen un proceso procedimental de conocimiento, interpretación e investigación histórico-educativa.

El uso de videojuegos en el ámbito educativo, a pesar de sus posibles críticas y objeciones, es una cuestión que está totalmente avalada por la literatura académica. Más allá del aporte lúdico y de entretenimiento general que suponen, lo que es preciso señalar es el tipo de juego concreto que se puede emplear para la enseñanza. En este sentido, videojuegos como herramientas de simulaciones reales, gestión de recursos, conectividad, red de acceso a fuentes de información, desarrollo de actividades multitarea, etc., que contribuyen a reducir a mecanismos esenciales la descripción de realidades muy complejas (Gros, 2008). Estaríamos hablando, dentro del ámbito pedagógico, de los juegos serios (*serious games*), que consisten en entornos virtuales inmersivos diseñados explícitamente para ayudar a los alumnos a adoptar roles e interactuar con una historia, resolver problemas y adquirir conocimientos (Sáez López y Domínguez Garrido, 2014, p.97).

Ejemplo de ello es *Minecraft*, uno de los videojuegos más populares en la actualidad, con más de 144 millones de copias vendidas y 74 millones de usuarios activos

al mes (2018). Las potencialidades educativas del videojuego hicieron que en el año 2016 saliera a la venta *Minecraft Education*, dirigido directamente al ámbito escolar. Así, a partir de un juego, cuyo funcionamiento principal consiste en construir entornos virtuales en un mundo completamente abierto, es posible introducir a los alumnos en el proceso de creación de entornos patrimoniales, ya sean arquitectónicos, artísticos o naturales. Ejemplo de ello es la reconstrucción virtual que el profesor de la Universidad Rey Juan Carlos Pablo R. Prieto llevó a cabo del Real Sitio de El Pardo. Su inmersión en las aulas demostró las distintas formas de jugar y aprender a través de Minecraft en torno a la historia de los Sitios Reales, desde su evolución histórica, la importancia del marco geográfico para su ubicación, los cambios arquitectónicos o los distintos usos que tienen (Walliser y Prieto, 2017). La libertad de funcionamiento que permite el videojuego hace que sea el propio alumno el protagonista de su propio aprendizaje activo, explorando, creando, descubriendo y experimentando según sus propios intereses y la tutorización del docente.



Imagen 1. Reconstrucción virtual del Real Sitio de El Pardo a través de Minecraft.

Autor: Pablo Prieto.

Otro recurso que se ha desarrollado para la revalorización y el conocimiento de los Sitios Reales en las aulas parte de la creación de vídeos animados didácticos. La idea del vídeo didáctico surge como una necesidad de tener un recurso que se ajuste a los requerimientos del docente como un apoyo en su práctica educativa. Al fin y al cabo, la narrativa audiovisual, más allá de una fórmula de entretenimiento y de captar el interés del alumnado, tiene una importante potencialidad expresiva que facilita el recuerdo y la comprensión de la información (Morales Ramos y Guzmán Flores, 2014). De esta manera, los vídeos animados desarrollados, de una duración de 3-5 minutos, suponen una explicación a determinados elementos históricos, arquitectónicos o sociales de los Sitios Reales. Su uso, de acceso abierto a través de un canal en *Youtube*, está al servicio de las funciones que

el profesor quiera asignar al vídeo, ya sea para suscitar el interés sobre un tema concreto, introducir el contenido o desarrollarlo, así como confrontar o contrastar ideas o enfoques o como medio de recapitulación o cierre del tema (Bravo, 1996). Su uso, por tanto, permite huir del libro de texto y de la autoridad oral del profesor, aportando nuevas herramientas que atraigan el interés del alumnado hacia nuevos conocimientos.

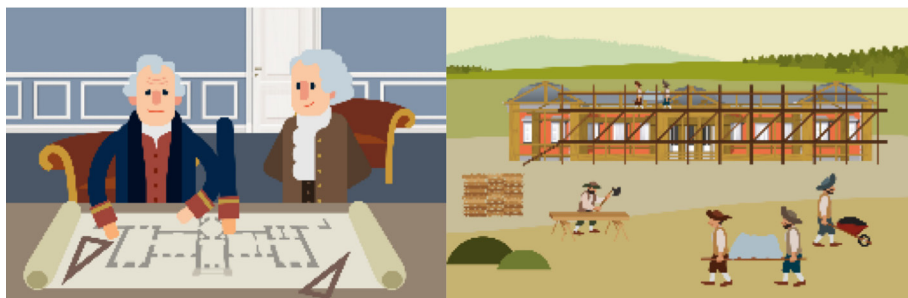


Imagen 2. Fragmentos de los vídeos didácticos sobre la construcción de la Casita del Príncipe de El Pardo. Fuente: La Herencia de los Reales Sitios.

Y, por último, se ha desarrollado la virtualización de determinados Sitios Reales por medio de la Realidad Aumentada (AR), que se ha presentado en el ámbito cultural como una tecnología especialmente adecuada para la interpretación del patrimonio y la transferencia del conocimiento. Basada en la Realidad Virtual (VR), esta herramienta es capaz de combinar el mundo real con el virtual, consiguiendo crear una realidad mixta ante el espectador (Ruiz Torres, 2013). No se trata de transportarnos a un mundo nuevo que remplace al real (como hace la Realidad Virtual), sino de completar la realidad que percibimos con elementos tan diversos como simulaciones virtuales, dibujos, grabados, mapas, planos y textos conservados en los archivos, maquetas, audios, fotografías y un largo etcétera, que enriquecen en gran medida la experiencia y el conocimiento al que accede la sociedad. Así, en el ámbito educativo, esta tecnología ha demostrado ser una auténtica revolución (De la Horra, 2017). En el caso de los Sitios Reales, las posibilidades de trabajo son infinitas, desde enriquecer la visita in situ a los espacios patrimoniales, alejando la abstracción y ciertas ideas vagas y vivir en primera persona los conocimientos adquiridos, sustituir la visita por el conocimiento virtual a estos lugares, hasta la creación de juegos que permitan poner en práctica lo aprendido. En espacios como los Sitios Reales, que experimentaron tantos cambios a lo largo de los siglos, en muchas ocasiones sin nada que ver con

su estado actual o totalmente destruidos o desdibujados de su función histórica, la Realidad Aumentada supone una herramienta con un enorme potencial, capaz de introducir a los alumnos en un aprendizaje inmersivo y activo (Walliser y Prieto, 2017).



Imagen 3. Itinerario del Real Sitio de El Pardo que se ha levantado en Realidad Aumentada. Autora: M^aLuisa Walliser.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo era poder presentar las potencialidades de estos espacios históricos, así como algunos recursos que se han desarrollado para su puesta en valor en el ámbito educativo. Es decir, saber cuál es el patrimonio que nos rodea y, en el caso concreto que nos ocupa, qué papel desempeña este patrimonio en la historia.

La didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo dentro, fundamentalmente, de la disciplina de Ciencias Sociales, en general, y de Historia, en particular. Al fin y al cabo, se trata de una herencia recibida de tiempos anteriores, que refleja unos modos de vida, creencias, ideas, etc., del pasado y que en el presente se conserva para legar a las generaciones futuras el testimonio y facilitar la comprensión de su existencia.

En este sentido, los Sitios Reales constituyen un patrimonio histórico, artístico, arquitectónico y natural de primera envergadura, que debe dejar de ser “invisible”

en las aulas. Para ello, las TIC se revelan como una herramienta fundamental para la enseñanza de estos espacios patrimoniales. No obstante, se hace indispensable la colaboración coordinada de todos los agentes, desde investigadores y docentes hasta entidades e instituciones representativas, así como una creciente formación del profesorado, que garanticen tanto la viabilidad del proyecto como la aparición de valores y actitudes de responsabilidad cívica, revitalizando el papel protagonista de la escuela en la sociedad.

Hasta la fecha, como denuncia López Facal (2014, pp.283-284), la implicación de los historiadores en las propuestas sobre qué historia se debe enseñar ha sido limitada, centrándose más en discutir sobre contenidos u orientaciones historiográficas, que sobre lo que es relevante para la formación común de los niños y jóvenes, que justifique su presencia en el sistema educativo. Por ello, es conveniente reflexionar acerca de la idoneidad de conjugar tres elementos, como son educación, patrimonio y tecnología. Ya no es posible imaginar un futuro en el que la tecnología y el patrimonio no vayan de la mano. Y consideramos que no sólo es beneficioso, sino totalmente necesario, apostar por esta herramienta de transmisión del conocimiento, que aporte una nueva forma de mirar los Sitios Reales, que haga más partícipe a la sociedad, especialmente a las generales más jóvenes, y la conecte con este legado, pues será la encargada de protegerlo en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, L. (1996), “¿Qué es el vídeo educativo?”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (6), pp.100-105.
- Cabero, J. (2003). “Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria”, *Pixel-Bit. Revista de medios y educación* (20), pp.81-100.
- Coma Quintana, L. (2012). “Investigación en didáctica del patrimonio en el marco de las ciudades educadoras”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (11), pp.53-60.
- Comas, F. (2005). “El patrimonio local como recurso para la práctica en materias histórico-educativas. Propuestas didácticas”, en Mayordomo, A.; Escolano, A.; Pozo, M.M. del; Álvarez, V.; Dávila, P. y Comas Rubí, F. *La docencia de la historia de la educación (ponencias y debates)*, Sevilla: Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 97-106.
- Cuenca López, J.M. (2002). *El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral]. Huelva: Universidad de Huelva.

- Cuenca López, J.M. (2014). “El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial”, *Téjuelo* (19), pp.76-96.
- Estepa Giménez, J.; Ávila Ruiz, R. y Ruiz Fernández, R. (2007). “Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (6), pp.75-94.
- Fernández Casildo, M. (2009). “La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo”, en Pereiro, X; Prado, S. y Takenaka, H. (Coords.). *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*, Donostia: Ankulegi Antropologia Elkartea, pp.109-124.
- Fontal Merillas, O. (2016). “Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década”, *Estudios Pedagógicos* (2), pp.415-436.
- Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*, Barcelona: Graó.
- Hernández Carretero, A.M., y Guillén Peñañiel, R. (2017). “La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (32), pp.25-49.
- Horra Villacé, I. de la (2017). “Realidad aumentada, una revolución educativa”, *EDMETIC* (1), pp.9-22.
- Ibáñez-Etxeberria, A.; Fontal Merillas, O. y Rivero Gracia, P. (2018). “Educación Patrimonial Y Tic En España: Marco Normativo, Variables Estructurantes Y Programas Referentes”, *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura* (194-788), pp.1-17.
- Lleida Alberch, M. (2010). “El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (9), pp.41-50.
- López Facal, R. (2014). “La LOMCE y la competencia histórica”, *Ayer* (94), pp.273-285.
- Martínez Millán, J. (2014). “La Corte como modelo de organización política”, en Alessandro, L. D’, Labrador Arroyo, F., Rossi, P. (eds.), *Siti Reali in Europa. Una storia del territorio tra Madrid e Napoli*, Napoli: Università Suor Ordola Benincasa, pp.21-32.
- Morales Ramos, L.A., y Guzmán Flores (2015). “El Vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento”, *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia* (3).
- Prats, J. (1997). *Antropología y Patrimonio*, Barcelona: Ariel.
- Ruiz Torres, D. (2013). *La realidad aumentada y su aplicación en el patrimonio cultural*, Gijón: Trea.

- Sáez López, J.M., y Domínguez Garrido, C. (2014). "Integración pedagógica de la aplicación Minecraft Edu en educación primaria: un estudio de caso", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (45), pp. 95-110.
- Salinas, J. (1997). "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información", *Revista Pensamiento Educativo* (20), pp. 81104.
- Sánchez Hidalgo, C.I. (2012). *El patrimonio como recurso didáctico en la Educación Secundaria y Bachillerato. Estudio de su uso en la enseñanza de la Historia de España*, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Santa-Cecilia Mateos, F.J. (2017). "Los Sitios Reales. Patrimonio y recurso educativo en las aulas", *Revista de Didácticas Específicas* (17), pp. 39-56.
- Walliser Martín, M.L., y Prieto Dávila, P. (2017). "Comunicación gráfica, nuevas tecnologías y didáctica del Patrimonio. Érase una vez... un Real Sitio", *Actas COCA, I Congreso Internacional en Comunicación Arquitectónica (17-19 de mayo de 2017)*, pp. 13-23.

NOBLEZA Y OLIGARQUÍA EN FEMENINO. UN EJEMPLO DE ASCENSO SOCIAL EN LA CIUDAD DE GRANADA DURANTE EL ANTIGUO RÉGIMEN

JAVIER GARCÍA BENÍTEZ*

(IES. Ángel Gavinet, Granada / Universidad de Granada)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.69

INTRODUCCIÓN

Cuando el investigador se adentra en el tema de las mujeres nobles o pertenecientes a las élites u oligarquías suele ir aparejado a la escasez, principalmente por su poca presencia en las fuentes primarias. Uno de los archivos que puede arrojar más luz sobre esta temática es el de protocolos notariales, a través de documentos como los contratos matrimoniales, testamentos o las cartas de dote, los cuales pueden aportar información valiosa para un mayor conocimiento de estas mujeres integrantes de las élites.

En relación al estudio e investigación de las mujeres durante la época moderna se debe resaltar la reflexión de la historiadora Elisa García Prieto: “Aunque la existencia de las mujeres se construyó en relación con los hombres que formaron parte de su vida (padres, hermanos, maridos e hijos), lo cierto es que fallaríamos si la limitáramos a esto. Parece que las fuentes nos obligan a seguir contemplando esa peculiar visión de la vida femenina, y sin embargo, la historia de las mujeres llevan décadas demostrando que ellas, como sujetos históricos, son fundamentales para entender el devenir de cualquier nación” (García, 2018, p. 25).

En este estudio destaco la figura de Melchiora de Santa Cruz Bocanegra, una mujer correspondiente a la oligarquía granadina en el tránsito de los siglos XVI al

* Doctorando del Departamento de Historia Moderna de la Universidad de Granada. Colaborador/miembro del proyecto de investigación de I+D *El Reino de Granada en el siglo XVII: sociedad, economía e instituciones* (HAR2016-76614-P), financiando por el Ministerio de Economía y Competitividad y dirigido por el profesor Francisco Sánchez-Montes González. Departamento de Historia Moderna y de América de la Universidad de Granada.

XVII. Se trata de un ejemplo notable ya que, de orígenes judeoconversos, consiguió entroncar con la nobleza titulada del Reino de Granada, como fue la Casa de Herrasti, señores de Domingo Pérez. Este ascenso fue debido a la importante base económica de la que disponía Melchiora. Aunque no fue su único casamiento, ya que contrajo matrimonio hasta en tres ocasiones, siempre con las élites de la ciudad. Una información de esta oligarca procede de la Historia de la Casa de Herrasti (De Paula, 2007).

Melchiora formaba parte de la familia Santa Cruz Bocanegra, constituyendo un ejemplo de poderosos de la sociedad granadina de la época con un núcleo considerable de propiedades en lugares como Gójar, pero también en la ciudad de Granada, Guadix o fuera del reino de Granada, en concreto, en Jaén. En la segunda mitad de siglo XVI experimentaron un importante ascenso gracias, por un lado, al trampolín que les ofrecía la Real Chancillería de Granada, y por otro, a sus orígenes y parentelas judaicas. Representa un excelente ejemplo de la capacidad que tuvieron las familias conversas para instrumentalizar a su favor las instituciones. Aprovechando hasta el límite las oportunidades que les brindaba el sistema, consiguieron integrarse entre la élite granadina haciendo olvidar su origen hebraico y su procedencia social más que mediana, y alcanzar por fin la cúspide de la Granada de su tiempo, casando con las mejores familias de su élite, desempeñando oficios públicos y alcanzando la condición señorial e incluso, aunque por línea femenina, la de nobles titulados (Soria, 2005). Gracias al empleo sistemático de los cargos burocráticos, la estirpe Bocanegra se convirtió, durante la centuria que va desde los años centrales del siglo XVI hasta mediados del XVII, en uno de los «grupos de presión» más señalados de la Real Chancillería, controlando ellos y sus parientes una enorme parcela de poder (Soria, 2005). No se debe olvidar, que esta institución constituía uno de los principales resortes de poder que tuvo la Monarquía Hispánica. La ciudad de Granada contaba con ella desde 1505, antes estaba ubicada en Ciudad Real. La Chancillería granadina fue paralela a la asentada en Valladolid, con la que se repartía el territorio castellano utilizando la línea que dibujaba el río Tajo como separadora de ambos espacios jurisdiccionales. Pronto se convirtió en una pieza imprescindible de la gobernación del territorio, a lo que se añadía la evidente importancia de sus funciones judiciales (Soria, 2005).

ORÍGENES DE LA FAMILIA SANTA CRUZ BOCANEGRA

El origen de este linaje se encuentra en una vecina de Baza llamada Isabel de Almodóvar, conversa judaizante quemada por la Inquisición ya que los muchos cantaban «que la llevaron los diablos de la sepultura de una capilla de San

Francisco por señal de estar chamuscada» (Soria, 2005). Estaba casada con el bachiller Diego de Santa Cruz, criado de Enrique Enríquez, que fue Alcalde Mayor de Baza entre 1493-1495. Hijos suyos fueron, entre otros, los destacados licenciados de la Real Chancillería de Granada, Diego Rodríguez de Santa Cruz y Bautista de Santa Cruz. Entre los vástagos de este último sobresalen el licenciado Gaspar y los doctores Melchor y Baltasar, los tres abogados de la misma institución. De estos nos interesa Baltasar, ya que fue el progenitor de Melchiora, y poseedor de varias propiedades en distintas ciudades como Guadix, Jaén o Granada, también en poblaciones como Gójar, según su Libro de Apeo de 1572, concretamente tenía: una casa con su “Huerta Grande”, núcleo primigenio de lo que posteriormente se conocerá como “Casa Grande”; catorce parcelas distribuidas en diferentes pagos de las cuáles, dos son hazas calmas de 5 y 3 marjales de extensión respectivamente, una de olivar de un marjal, nueve de viña de 78,5 marjales de amplitud y por último, dos de eriazos de 12,5 marjales. En total, el Doctor Baltasar de Bocanegra posee en esta alquería 97,5 marjales de tierra, destacando el cultivo mayoritario del viñedo¹. Unas propiedades que heredó su hija Melchiora e incluso vio aumentadas a tenor del repartimiento de este lugar tras la expulsión de los moriscos, ya que fue beneficiada con varias suertes, según la información contenida en el mencionado Libro de Apeo y Repartimiento de esta población.

El Doctor Baltasar de Santa Cruz Bocanegra fue abogado de la Real Chancillería de Granada: “El doctor Bocanegra que lo era en Leyes de la Imperial Universidad y Abogado de la Real Chancillería” (De Paula, 2007). Para el desempeño de estos cargos, así como varias regidurías en Baza ocultaron su notoria ascendencia conversa (Soria, 2007). Los Bocanegra encontraron acomodo y gozaron de gran poder en la Chancillería, acorde con sus orígenes judaizantes. Enrique Soria recalca que esta máxima institución de gobierno y justicia fue un reducto de conversos durante el siglo XVI, los cuales controlaron sus principales resortes de poder (Soria, 1999).

El doctor Baltasar de Santa Cruz Bocanegra logró fundar mayorazgo el 16-IV-1590 en Granada ante Luis de Córdoba. Contrajo matrimonio con doña María de Vergara, siendo enterrados ambos en el Convento de la Santísima Trinidad de Granada. Tuvo dos hijas, doña Felipa de Herrera y, la más importante, doña Melchiora de Bocanegra Santa Cruz, ya que además de heredar el mayorazgo de su padre, entronca mediante casamiento con la alta nobleza señorial granadina: la Casa de Herrasti o más conocidos como los Señores de Domingo Pérez (Soria, 2005).

1 Archivo Histórico Provincial de Granada [AHPG], *Apeo de Gójar de 1572*, fol. 23v.

Antes de continuar, se antoja preciso efectuar unas indicaciones sobre la familia y el matrimonio durante la Edad Moderna. La sociedad estamental del Antiguo Régimen respondía a un modelo rígido, jerarquizado y jurídicamente poco equitativo en el que ni siquiera la confesión cristiana permitió alterar tal orden de cosas. La sociedad moderna contempla a la familia como la primera célula política, y al varón como único interlocutor válido entre el ámbito público y el grupo familiar (Ruíz, 2018). La familia durante esta etapa histórica se debe comprender desde una perspectiva poliédrica, ya que no solo era la unidad esencial de la reproducción biológica y social, sino también el espacio por excelencia de la *patria potestad*.

El matrimonio no solo se veía como el destino natural de una mujer, sino también como un agente distinto de metamorfosis, que transformaba a la mujer en cuestión en un ser social y económicamente diferente, en tanto parte de una nueva casa, la unidad primaria sobre la cual se basaba toda sociedad. Ésta, en los niveles más altos, las mujeres se convertían en dueñas de la casa, con sirvientes que organizar, fondos que administrar con ayuda de mayordomos y agentes, y daban hospitalidad en nombre del marido (Hufton, 2018).

La intervención de los padres en el matrimonio de sus hijos se convirtió en una cuestión prioritaria que, muchas veces, entraba en conflicto con los intereses y con la libre elección de los contrayentes. Mediante vía de consejo o autoritaria, los padres influyeron más de lo conveniente en la decisión de sus hijos. La práctica paternal más común fue intervenir en el convenio matrimonial mediante la dotación familiar de un patrimonio inicial (escritura de dote), la cual obedecía, entre distintos cometidos, a una estrategia para obtener otros fines (Rodríguez, 1996).

El matrimonio es la variable más sociológica de la población, al entrar en juego decisiones e intereses particulares, así como determinadas estrategias (Chacón, 1992). Ello se cumplió en la familia Bocanegra, ya que Baltasar ejerció su patria potestad, concertando el matrimonio de su hija Melchiora con el III señor de Domingo Pérez, con el principal objetivo del ascenso social de su familia, a la vez que intentó borrar sus orígenes conversos. Así, como señala Jonathan Powis (2007) las familias aristocráticas o de clases elevadas tenían una enorme obsesión por el honor, ya que implicaba estima y reputación: “un buen nombre era una propiedad, un activo”.

MELCHIORA DE BOCANEGRA. PODER ECONÓMICO Y MATRIMONIO COMO PALANCAS DE ASCENSO SOCIAL

Juan Pérez de Herrasti Vera y Centellas, tercer señor de Domingo Pérez casó en segundas nupcias con doña Melchiora en 1572. A través de la dote que le proporciona su padre, el doctor Baltasar Bocanegra, para el casamiento, podemos observar el importante poderío económico que ostentaba: 9.000 ducados, a lo que hay que sumar otros 1.600 ducados en arras, sin olvidar otros muchos y caros regalos que le hizo su progenitor: «...estando doña Melchora en Domingo Pérez, la fue a visitar y le llevó un Vestido de Terciopelo negro con muchos Alamares y Passamanos de Oro de Florencia, 60 Quentas de Ámbar engarzadas en Oro y una Poma engastada en lo mismo...» (De Paula, 2007).

Este enlace posee las connotaciones que el historiador Enrique Soria (2007) denomina casamiento *hipergámico*, en el que ella aporta patrimonio y él lleva como capital inmaterial el estatus de su Casa. Esta dote también contemplaba distintas posesiones como el cortijo de Baños en Alicun, en el término de la ciudad de Guadix, valorado en 3.500 ducados, más tres pares de casas de posadas en la calle Gomeles, más otros dos pares de casas colindantes con las anteriores, cuantificadas todas ellas en 3.500 ducados. A lo que se deben añadir unos 2.000 ducados más en vestidos y joyas (Soria, 2007).

Se debe indicar que las joyas constituyeron un lugar de encuentro de las relaciones familiares y expresión del modelo de familia. Los usos y trayectorias de estos objetos de lujo permiten aproximarnos a una parte de la historia, la de lo cotidiano, trama de relaciones sociales (Fargas, 2015). La sociedad del Antiguo Régimen se caracterizaba por la ostentación y el desdoblamiento, disimulo o des-centradas conductas que en el orden socio-familiar no es de extrañar coincidiesen con la osadía de inventar o falsear genealogías, tendencia también encubridora y de ánimo aparentador, una opción tentadora entre aquellos que ansiaban ennoblecer con premura sorteando el estorbo de un pasado del que resultaba difícil presumir entre el elitista ambiente donde deseaban arraigar. Este parece ser el caso de los Bocanegra, judeoconversos, a través de la ostentación, las joyas y el lujo buscaron ocultar unos orígenes incómodos, ya que iban a entroncar con la alta nobleza titulada del Reino de Granada.

Como se puede apreciar, este poderío económico estuvo en la base de su ascenso social, ya que, mediante este enlace, habían elevado su estatus al entroncar con la nobleza titulada de Granada. Así, una familia de orígenes judaicos no solo había conseguido ocultarlos, sino que su poderío económico también contribuyó a elevar su condición social mediante una acertada estrategia matrimonial.

El matrimonio duró siete años debido al fallecimiento de Juan Pérez de Herrasti en el año de 1579. Hijos de este matrimonio fueron don Baltasar Pérez de Herrasti Santa Cruz y don Lorenzo Pérez de Herrasti Santa Cruz. La pronta muerte del titular del señorío, Juan Pérez de Herrasti, desencadenó un duro litigio entre el *clan* de los Bocanegra encabezado por el Doctor Baltasar Bocanegra contra doña Leonor de Gadea, primera mujer del tercer señor de Domingo Pérez, cuyo hijo primogénito, don Andrés Pérez de Herrasti Vera y Gadea (Cuarto Señor de Domingo Pérez) era el heredero del señorío, porque consideraba que su estirpe había sido perjudicada en las disposiciones testamentarias. Unas reivindicaciones que parecen poco fundadas si nos atenemos a las cifras que arroja la partición de los bienes pertenecientes al tercer señor de Domingo Pérez y que se adjudican al clan Bocanegra compuesto por su viuda doña Melchiora de Santa Cruz Bocanegra y sus hijos: don Baltasar y don Lorenzo Pérez de Herrasti Santa Cruz. Ambos reciben el sacramento del bautismo en la parroquia de San Pedro y San Pablo (el primero lo hace el 26-VII-1574 y el segundo el 17-VIII-1575) y encuentran una pronta muerte siendo aún niños, por lo que sus bienes son heredados por su madre, entre los que se cuentan los legados por su padre y cuyas cantidades son las que a continuación detallo:

Partición de los bienes de Juan Pérez de Herrasti (Soria, 1991):

- a) Doña Melchora de Santa Cruz Bocanegra:
 - Dote: 4.264.415 ms.
 - Gananciales: 1.312.500 ms.
 - Mandas en joyas: 323.830 ms.
 - Total: **5.900.745 ms.**
- b) Don Baltasar y don Lorenzo Pérez de Herrasti:
 - Legítimas: 3.280.884 ms.
 - Total: **3.280.884 ms.**
- c) Don Andrés Pérez de Herrasti y Gadea (heredero de la Casa Pérez de Herrasti):
 - Mejora del tercio y quinto: 2.287.500 ms.
 - Legítima paterna: 1.640.442 ms.
 - Dote de su madre: 2.025.000 ms.
 - Diferentes mandas e intereses de la dote referida: 139.907 ms.
 - Total: **6.162.120 ms.**

A tenor de estos datos se puede observar que la familia Santa Cruz Bocanegra obtiene la mayor parte del patrimonio de la Casa Pérez de Herrasti: la viuda doña Melchiora obtiene casi seis millones de maravedís (38,4 %), cifra superior a la que había aportado al matrimonio con su dote y arras (9.000 + 1600 ducados = 3.975.000 ms.). A esto hay que añadir los más de tres millones doscientos mil maravedís (21,3 %) que corresponden a los hijos que tienen en común: Don Baltasar y don Lorenzo. Al heredero de la Casa de los Señores de Domingo Pérez obtiene más de seis millones cien mil maravedís (40,2 %). Por tanto, los Bocanegra acaparan casi el 60 % de todos los bienes de este linaje y de los que se ve privados el sucesor de la Casa Herrasti, constituyendo una de las causas principales de su posterior decadencia económica. El motivo principal radica en la inexistencia de un mayorazgo que hubiera protegido el grueso de patrimonio de la estirpe, dejándolo a salvo de cualquier contingencia o veleidad (Soria, 1991).

Así, parte del “clan Bocanegra” (integrado por la línea del doctor Baltasar, su hija Melchiora y sus nietos don Baltasar y don Lorenzo) se ve reforzado con la mayor parte de los bienes de la Casa Pérez de Herrasti adquiriendo un enorme poderío económico convirtiéndose en una de las familias más importantes e influyentes de Granada y su reino.

Este poder se ve aumentado debido a que, siguiendo las prácticas endogámicas que se daban entre los grandes linajes granadinos, doña Melchiora de Santa Cruz Bocanegra, tras enviudar, contrajo matrimonio hasta en dos ocasiones más, en segundas nupcias enlazó con Francisco de Paz, del que se tiene poca información, así nos lo indica Juan Francisco de Paula en su *Historia de la Casa de Herrasti*, no obstante, lo asocia a una Casa notable de la ciudad de Granada: “Francisco de Paz, cuya filiación ignoramos aunque le tenemos por de esta ilustre Casa en Granada” (De Paula, 2007). Respecto a esta intuición, no iba mal encaminado el autor de la mencionada obra, ya que por una carta de poder se ha obtenido más información sobre el segundo esposo de doña Melchiora. En efecto, pertenecía a las élites rectoras de la ciudad de la Alhambra, siendo regidor de la misma, pero lo hace en pasado, al igual que su matrimonio con doña Melchiora, ya que este documento data del año 1593 y para esa fecha Francisco de Paz ya había fallecido: “Don Francisco de Paz Cerrato vezino e veynticuatro que fue desta dicha ciudad”². Pero esta carta aporta información de interés, ya que se trata de un censo que le debía el malogrado Francisco de Paz a los Veneroso, una familia de comerciantes genoveses, de gran poder en Granada, suma que ascendía a 53.571 maravedíes impuestos sobre algunas casas, propiedades y otros bienes raíces que su padre,

2 Archivo Histórico de Protocolos Notariales de Granada [AHPnG], G-303, fol. 357v.

Francisco de Paz Miranda, tenía en la ciudad de Santa Fe. Se deben resaltar las conexiones, en este caso económicas, entre las élites de la ciudad granadina. Pero también se establece entre estos grupos privilegiados un incipiente mercado matrimonial, el cual propicia un estrechamiento de los lazos que unen a estas familias en función de sus estrategias e intereses.

Así, no es casual que la viuda Melchiora, contrajera matrimonio por tercera vez, precisamente con Pedro Veneroso, sobrino carnal de Bartolomé Veneroso, miembros de una de las más influyentes familias de comerciantes genoveses de la ciudad. Bartolomé consigue escalar socialmente con apoyo de su poder económico adquiriendo varios cargos de las principales instituciones granadinas entre los que se cuentan: caballero veinticuatro del ayuntamiento de Granada, alguacil mayor de la Audiencia y Chancillería (1604) mediante la correspondiente compra a la Corona por la cantidad de 80.000 ducados. Su sobrino Pedro, regidor de Alcalá la Real, hereda el mayorazgo de su tío (Osorio, 1987).

Esto corrobora la tesis mantenida por el historiador Enrique Soria: “Las conexiones familiares que se entretejieron entre ambos mundos, el concejil y el judicial, dejan ver a las claras la estrecha relación que existió entre ellos. Era una alianza deseada y buscada por las dos partes, que conseguían así reforzar su posición” (Soria, 2005). Resulta notorio que el casamiento a una edad avanzada respondía a una estrategia deliberada, siendo imposible una nueva concepción, y voluntariamente evitaba crear más herederos y dispersar la herencia. Aunque en el presente caso, si terminó dispersa ante la ausencia de herederos.

En relación a este tercer casamiento se conserva la carta de dote que aportó la Bocanegra, reflejando, no solo un estatus económico muy elevado, sino también mostrando este poderío, ya que, al ser la heredera de esta familia, la carta recoge todo el patrimonio de esta. Así, aparecen registradas sus vastas propiedades diseminadas por varios puntos de la geografía granadina y jiennense, por ejemplo su heredamiento en la alquería de Gójar, muy próxima a la ciudad de Granada, compuesta de casas, varias suertes, huerta, tierras y bodega; varias tierras, casas y cortijos en las poblaciones granadinas de Alicún, Iznalloz, Baza o Guadix, destacando el cortijo del Baño en Alicún con molino anejo, con una extensión de 300 fanegas de tierra o los cortijos Alto y Bajo del Salado en Iznalloz, de 550 y 400 fanegas de tierra respectivamente. Del mismo modo, en la ciudad de Granada poseía propiedades, casas, posadas y un mesón llamado “Del Águila”, todas en la calle Goméles. Fuera del ámbito granadino, poseía varias casas en la ciudad de Jaén. También aparecen recogidas en este documento los numerosos censos y deudas que le debían, además de las deudas que debía Melchiora, así como una

cantidad ingente de bienes muebles, joyas, vestidos imágenes, etc. Un aspecto para resaltar es que aparezca reflejado la venta, en 4.000 ducados, de un oficio de caballero veinticuatro de la ciudad de Jaén³. De todo ello, se puede deducir, la notoriedad económica y social que llegó a adquirir esta familia, personificada en la figura de una mujer.

Melchiora de Bocanegra enviudó por tercera vez, ya que sobrevivió a su tercer esposo. A una edad avanzada hizo testamento, en 1620 pero no se abrió hasta el 4 de septiembre de 1624, día en el que se inscribió su partida de fallecimiento en los libros de la parroquia de los santos Justo y Pastor. Esta carecía de descendencia directa, ya que los dos vástagos que tuvo con Juan Pérez de Herrasti encontraron la muerte siendo mozos, sin llegar a desposarse. Entre sus principales disposiciones testamentarias destacan: mandaba enterrarse en la capilla mayor de la iglesia de la Compañía de Jesús, la razón era que allí yacía su tercer esposo, Pedro Veneroso, ya que era patrono de esta capilla. Así, disponía de algo característico entre la nobleza y las élites sociales como eran las honras fúnebres *pos mortem*, encargando que le dedicasen 3.000 misas. El mayorazgo pasó a su primo hermano el licenciado Gaspar de Santa Cruz Bocanegra, por designio de Baltasar de Bocanegra, su tío y padre del Melchiora, ya que carecía de sucesión por línea directa (De Paula, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chacón, F. y Hernández, J. (1992). Introducción. En F. Chacón Jiménez y J. Hernández Franco (Eds.). *Poder, familia y consanguineidad en la España del Antiguo Régimen*, Barcelona: Anthopos.
- De Paula, J. F. (2007). *Historia de la Casa de Herrasti, Señores de Domingo Pérez*. Granada: Universidad de Granada.
- Fargas, M. (2015). Topografías de lo privado y de lo público: joyas, familia y género en la época moderna. En I. Arias de Saavedra y M. L. López-Guadalupe (Eds.), *Vida cotidiana en la Monarquía Hispánica. Tiempos y espacios*, Granada: Universidad de Granada
- García, E. (2018). *Una corte en femenino. Servicio áulico y carrera cortesana en tiempos de Felipe II*. Madrid: Marcial Pons.
- Hufton, O. (2018). Mujeres, trabajo y familia. En G. Duby y M. Perrot (Dirs.). *Historia de las mujeres. Del Renacimiento a la Edad Moderna*, Vol. III, reedición, Barcelona: Taurus.
- Osorio, M^a. J. (1987). *Historia de Real Colegio de San Bartolomé y Santiago*. Granada: Universidad de Granada.

3 AHPrg., G-303, fols. 335r-357r.

- Rodríguez, A. (1996). *La familia en la Edad Moderna*. Madrid: Arco Libros.
- Ruíz, M. (2018). *El abandono de la palabra. Promesas incumplidas y ruptura de noviazgo en el arzobispado sevillano durante el siglo XVII*, Madrid: CSIC.
- Soria, E. (1991). La familia Pérez de Herrasti: un acercamiento al estudio de la élite local granadina en los siglos XV al XVII. *Chronica Nova*, 19, 383-404.
- Soria, E. (1999). Los judeoconversos granadinos en el siglo XVI: Nuevas fuentes, nuevas miradas. En A.L. Cortés Peña y M.L. López-Guadalupe (Eds.) *Estudios sobre Iglesia y Sociedad en Andalucía en la Edad Moderna*. Granada: Universidad de Granada.
- Soria, E. (2005). Burocracia y conversos. La Real Chancillería de Granada en los siglos XVI y XVII. En F.J. Aranda (Coord.). *Letrados, juristas y burócratas en la España Moderna*. Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Soria, E. (2007). Estudio preliminar. En J.F. De Paula. *Historia de la Casa de Herrasti, Señores de Domingo Pérez*. Granada: Universidad de Granada.
- Soria, E. (2007). *La nobleza en la España moderna. Cambio y continuidad*. Madrid: Marcial Pons.
- Powis, J. (2007). *La aristocracia*. Madrid: Siglo XXI.

UNA VISIÓN NOVEDOSA DE GONZALO FERNÁNDEZ DE CÓRDOBA DESDE LA NOVELA ACTUAL

ANDRÉS PALMA VALENZUELA
(Universidad de Granada)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.70

INTRODUCCIÓN

Entre las recientes novelas que abordan la figura de Gonzalo Fernández de Córdoba, se analizan aquí las posibilidades didácticas de la obra de Antonio Luis Callejón, *El último amor del Gran Capitán*. Cuya gran novedad consiste en ofrecer una nueva visión de esta figura de la Modernidad, por parte de María Manrique de Lara, su segunda esposa; quien narra en primera persona su larga y azarosa vida donde confluyen múltiples acontecimientos y personajes históricos que configuran la España unificada de finales del siglo XV.

En continuidad con una línea previa de investigación iniciada hace años (Palma, 2013, 2015, 2017, 2018a y 2018b), formulamos una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Moderna en el marco de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria desde algunas claves específicas. La primera de las cuales es la convicción de que innovar en ámbito educativo supone una necesidad ineludible; la segunda, la idea de que innovar implica asumir la educación en competencias; y la tercera, la necesidad de valorar las consecuencias derivadas de la evolución de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, y el debate sobre la definición de su tarea investigadora como asunto sobre el que existe una extensa producción bibliografía.

Desde tal premisa, creamos una oferta interdisciplinar que une DCS y Literatura y opta por la Didáctica de la Historia, seguros de que innovar en educación entraña dos retos: responder a demandas sociales concretas, surgidas o no; y sustituir la imagen del docente “fuente de información” por la de “filtro” que

valida y comunica ésta, y gestor que resuelve problemas, plantea currículos no reducidos a hechos o contenidos y trabaja habilidades para analizar la realidad (Roberts, 2011).

Juzgamos que todo proceso innovador implica el desarrollo de destrezas dirigidas a recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; así como a trabajar contenidos que favorezcan la maduración del alumnado mediante procesos que le enseñen a seleccionar, investigar, juzgar, ubicar, deducir y comunicar. Estamos convencidos de que ello se descubre como parte de un contexto que exige al estudiante responsabilidad, credibilidad e integridad; capacidad para respetar a los demás, aceptar la diversidad, superar la indiferencia hacia el otro; y disponibilidad para asumir compromisos, respeto a las leyes justas y democráticas y habilidad para repensar las herramientas usadas en el aula.

Confirma nuestra experiencia que tales dinámicas generan procesos didácticos eficaces, interactivos y comprometidos y no sólo lúdicos; y, también, que la meta final de tales proyectos es formar estudiantes capaces de comprometerse dinámica y creativamente en procesos de aprendizaje, integrales, significativos e imaginativos. Pues sólo ello puede consolidar en DCS un estilo docente-educativo que ayude al alumnado a valorar hechos e informaciones, organizar y generar ideas, comparar, defender y debatir opiniones, evaluar argumentos, resolver problemas, dialogar y respetar al otro. En tal sentido creemos que toda propuesta de innovación debe abrir espacios de novedad; responder a inquietudes personales y sociales; garantizar oportunidades de éxito con el logro de fines asequibles y crear contextos donde enseñar y aprender sea eficaz y gratificante.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Planteamos un uso didáctico de la novela reseñada como recurso aplicado a la enseñanza de diversas claves relativas a la imagen de la Edad Moderna en el tiempo y en la sociedad actual a través de sus protagonistas, con especial incidencia en la figura del Gran Capitán en el marco de la Guerra de Granada.

Ahondando en trabajos previos (Palma, 2018a y 2018b), y desde experiencias de innovación referidas a la educación histórica y al logro de las competencias sociales del currículo, adoptamos la novela histórica, en adelante NH, como recurso aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la materia «Investigación, innovación e intervención en Didáctica de las Ciencias Sociales» impartida en el «Máster universitario en investigación e innovación en curriculum y formación» de la Universidad de Granada, UGR, cuyos objetivos generales son: ofertar un programa de innovación y formación docente amplio y coherente; responder a los restos

planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior; dotar al alumnado de una formación complementaria, profesionalizadora e investigadora, de calidad completada con otras acciones formativas de posgrado del ámbito de las Ciencias de la Educación. A todo lo cual añadimos, como objetivos propios de la DCS los siguientes: identificar problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, CCSS; emitir opiniones y argumentos sobre sus causas y soluciones; conocer y analizar actividades innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de las CCSS; conocer metodologías y técnicas para la recogida y tratamiento de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; e incorporar ciertos elementos de los proyectos de investigación e innovación educativa para la enseñanza y el aprendizaje de las CCSS presentes el currículo. Justifican nuestra propuesta, al menos, cinco razones (Palma, 2018a: 94):

1ª. Descubrir la NH como una realidad poco utilizada en las aulas de este nivel.

2ª Comprobar que su uso didáctico permite incentivar la competencia lingüística entre un alumnado con grandes deficiencias en este campo.

3ª La seguridad de que tal recurso puede ayudar, a las siguientes competencias: comunicación lingüística, sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, sentido de iniciativa y de emprendimiento y competencia de “aprender a aprender”; sin excluir las competencias digitales y de innovación.

4ª La eficacia de la NH para el estudio de la Historia al ampliar el conocimiento de datos, acontecimientos o personas; adquirir un vocabulario específico; descubrir mentalidades, identidades, costumbres y valores diversos a los propios o actuales; desarrollar la memoria histórica; conocer y respetar el patrimonio; y mejorar la comprensión del presente desde el conocimiento del pasado.

5ª. Comprobar la utilidad de tal propuesta para lograr las competencias generales y específicas de todo currículo al considerar la innovación como razón que activa el proceso educativo y vía de dinamización de la función docente y profesional.

Desde tal prima, planteamos la siguiente hipótesis: «¿Resulta posible y fiable un acercamiento a la figura histórica de Gonzalo Fernández de Córdoba a través de la novela *El último amor del Gran Capitán*, cuya novedad radica en ofrecer una visión alternativa a tal figura mediante la evocación que de ella realiza su segunda esposa María Manrique de Lara?».

Con la aplicación de dicha propuesta, efectuada con estudiantes del Grado de Educación Primaria de la UGR desde 2011, y desde 2016 con el alumnado del Máster reseñado, vemos posible confirmar la hipótesis planteada. Asimismo, pretendemos corroborar la posibilidad de mejorar la formación del profesado

del área de DCS, mediante el uso de la NH como instrumento para trabajar las competencias temporal, espacial y lingüística y vía de profundización en el conocimiento del tiempo histórico, el espacio geográfico y antropológico y las realidades patrimoniales, en relación con la Edad Moderna. Pero antes de exponer los resultados que tratamos de alcanzar aplicando una propuesta didáctica que reinterpreta la figura del «Gran Capitán» desde una perspectiva alternativa, conviene clarificar previamente varias cuestiones.

La constatación de un consenso sobre el hecho de que la NH, supone en primer lugar una actualización de la fecunda relación entre Historia y Novela, también definida como un dinámico nexo entre realidad y ficción y verdad y verosimilitud. Asumida la complejidad del mismo, creemos con Fernández (2004:38) que «se trata de modalidades de comunicación que se definen [...] por su función socio-cultural y se construyen mediante un doble código [...] lingüístico común y otro [...] específico fijado por la propia comunidad que crea, define [...] y usa esta clase de discursos». Somos conscientes además de que gran parte de las teorías que desde la Antigüedad ven la NH como un género confuso, carente a veces de calidad literaria y vía incierta para estudiar Historia, nacen de la visión aristotélica de la Historia y la Literatura como sistemas opuestos y mutuamente excluyentes cuya simbiosis genera dificultades. No obstante, y más allá de tal debate, hay interpretaciones alternativas que, como afirma Esturillo (2015: 48):

«...consideran la ficción al margen de la tradición mimética o [...] como algo más que *sólo* lo que la tradición mimética ha tenido en cuenta. La ficción como construcción creativa que origina *mundos posibles* es expresión de estados posibles de cosas no realizados, de hipotéticas situaciones que permiten seguir dando lugar a reflexiones e innovaciones en los campos de la cultura y el arte y [...] de la Literatura. La historiografía [...] ha puesto en tela de juicio las bases sobre las que durante siglo y medio se sustentó la labor de los historiadores. Si nos aproximamos a la novela histórica a partir de estos nuevos enfoques, podemos asumir que Historia y Literatura no sólo no son categorías opuestas, sino que en esta expresión de la novela encuentran la forma de complementarse, llevando la reflexión en torno a nuestra conciencia histórica más allá del dato objetivo, haciendo a la Historia decir lo que la historiografía oficial no dice [...], asumiendo que la ficción puede ser una forma más de exploración de las posibilidades y realidades de la Historia».

Todo ello indica que la NH, como expresión de *lo que pudo haber sido* –universal poético– dentro de *lo que fue* –particular histórico–, es una oportunidad para

explorar temas humanos en la Literatura. A la vez que se confirma cómo ello se concreta en manifestaciones susceptibles de expresar las diversas maneras en que Historia y Literatura son hoy demandadas (formas de aprendizaje, categorías para la reflexión crítica o material para el entretenimiento). Todo lo cual genera tres formas de presencia de la NH en campo literario: tradicional; posmoderna; y de cultura de masas (Kohut, 1997, 2001 y 2018; Fernández, 2004 y 2006; Krispin, 2012; Lefere, 2013 y Esturillo, 2015). Encarnando éstas tres modos de intersección entre lo que podría haber sido y lo que fue e indicando cómo las distintas formas de hibridación enriquecen la NH; que no sólo retrata una época o una historia al ser también producto de otra pues «el diálogo en la novela es siempre [...] el de la Historia con el presente que le retrata o cuestiona» (Esturillo, 2015: 48).

Desde tal premisa, y antes de concretar esta propuesta, deseamos subrayar, siguiendo a Kohut (2018), tres ideas básicas para captar nuestro propósito. En primer lugar, la dificultad hoy existente para definir la «verdad histórica». A continuación, la compleja relación existente entre verdad histórica y creación literaria; siempre ligada a la Filosofía de la Historia y al hecho de que según los analistas, la «verdad» puede ser una meta absoluta o relativa. Y además, la existencia de un doble riesgo: que el novelista priorice la verdad, relegando la imaginación o que opte por la imaginación, lejos de toda verdad histórica.

La «realidad» es hoy vista por muchos como un concepto en construcción sólo comprensible mediante el lenguaje y la comunicación. Explicando ello que la noción de «verdad» carezca desde la epistemología actual de valor ontológico absoluto al ser interpretada desde el relativismo imperante como una categoría pragmática ligada a modelos culturales y creencias (Fernández, 2004: 40), más próximas al sentimiento, a la ideología o al prejuicio que a la racionalidad.

El referente final de nuestra reflexión, y nexa con la DCS, vendría a ser la consideración de la función didáctica de la NH como realidad cuya valoración vive hoy una gradual valoración como posibilidad abierta hacia la implantación de la Literatura como recurso aplicado a la enseñanza y aprendizaje de las CCSS presentes en el currículo formativo inicial del profesorado de Primaria y Secundaria; en particular, la Historia, la Geografía y el Patrimonio.

Más allá del debate planteado sobre el vínculo entre Literatura y verdad histórica, asumimos ciertas intuiciones de Lukács (1977) que, no por su lejanía en el tiempo, carecen de vigencia para la mejora de los procesos didácticos de la CCSS. Así, y dado que abordamos el análisis de tal recurso de forma detenida en trabajos previos (Palma, 2013, 2015, 2017, 2018a y 2018b), sólo nos centraremos aquí en la valoración de la aportación de este recurso y su utilidad.

RESULTADOS

Al desarrollar la presente propuesta de forma experimental durante el curso 2016-17 en la UGR con alumnado de Grado y Posgrado, asumimos como objetivo mejorar la formación de éste ampliando el conocimiento de la figura de Gonzalo Fernández de Córdoba; junto con el de otros aspectos de su contexto temporal e influjo en la historia y el patrimonio de Granada y de lugares de su entorno como forma de profundizar en los objetivos indicados en tres niveles diferenciados.

En primer término, mediante el estudio de un conjunto de materiales no literarios (artículos y fuentes de consulta). En segundo lugar, con la lectura y análisis del texto de la novela reseñada. Y, por fin, a través de un Itinerario didáctico a desarrollar por los principales escenarios de la vida del Gran Capitán en Granada y provincia entre 1481 y 1515 que tuvo por finalidad profundizar en ciertas realidades y circunstancias personales de tal figura histórica recreadas de forma amena y verosímil en la obra de Callejón Peláez. No obstante, hemos de advertir que, aunque procuramos una completa aproximación a dicha realidad, la limitación temporal de una actividad de carácter cuatrimestral, impidió profundizar todo lo que hubiéramos deseado en los diversos aspectos a examinar.

El paso inicial fue estudiar diversos materiales no literarios de apoyo para situar al estudiante en la época de la trama de la obra e iniciarle en tal género literario y su aplicación didáctica. Tras lo cual, y desde las conclusiones obtenidas, se analizó la novela «El último amor del Gran Capitán». Texto de 547 páginas editado en 2015 por la Editorial Dauro que ofrece la originalidad de estar narrado en primera persona por una mujer, como hecho que le impregna de una visión alternativa.

Como indica la crítica (Martínez, 2016), su autor «ostenta un gran conocimiento del corazón femenino ya que la exposición de los hechos es en todo momento verosímil». Se presenta a María Manrique, segunda esposa de Gonzalo, como mujer de su época sujeta a condicionantes en razón de su sexo y el difícil contexto en que le tocó vivir. Como persona inquieta ante las dudas sobre los límites del poder Isabel y Fernando; o del malestar surgido del rechazo que sufre María por el hecho de que, viuda y sin hijos, continúe administrando su patrimonio sin cortapisas ni tutelas masculinas.

Es un relato que ofrece «una coherencia histórica que [...] enriquece sobremanera a los personajes, dotándolos de matices [...] que les aportan una gran humanidad» (Martínez, 2016). Siendo ilustrativo el «prisma femenino» y la sensibilidad con que se afrontan asuntos como los partos y la maternidad de la Reina

de Castilla, su dolor ante las desgracias de sus hijos, a pesar de ser tan poderosa; y la existencia de muertes prematuras (primera esposa de Gonzalo, dos jóvenes hijas de María Manrique).

Valorados en su conjunto los resultados de aprendizaje logrados con las lecturas hechas, las memorias elaboradas, las exposiciones realizadas y las evaluaciones efectuadas por los docentes responsables, puede afirmarse que el alumnado participante obtuvo como logros de su aprendizaje, dos mejoras significativas. Un gran progreso en la competencia en comunicación lingüística, evaluada mediante una memoria personal o grupal y su exposición; y en segundo término, una mejora del conocimiento de los contenidos previstos con el desarrollo de nuevas competencias en los marcos geográfico-espacial, histórico, antropológico y cultural-patrimonial, cuyos tópicos esenciales pasamos a sintetizar.

MARCO GEOGRÁFICO ESPACIAL:

1. Localización cartográfica de los principales enclaves donde transcurre la trama situados por comunidades autónomas y diversos lugares de África, Borgoña, Italia, “Indias”, Flandes, Portugal y Turquía: Andalucía (Alhama de Granada, Almería, Almuñécar, Alpujarra, Andarax, Antequera, Axarquía, Baza, Cádiz, Colomera, Comarca de los Vélez, Compostela, Canarias, Córdoba, Granada, Guadix, Guejar Sierra, Íllora, Jaén, Loja, Málaga, Mallorca, Moclín, Mondujar, Montefrío, Montilla, Padul, Palma del Río, Palos, Ronda, Salobreña, San Lucar de Barrameda, Santa Fe, Sevilla, Lecrín, Vega de Granada, Vélez Benaudalla, Vélez Málaga, Vera y Zahara de la Sierra); Zaragoza; ambas Castillas (Alcalá de Henares, Ávila, Burgos, Madrid, Medina del Campo, Salamanca, Segovia, Toledo, Tordesillas y Valladolid); Barcelona; Extremadura (Guadalupe y Trujillo); Murcia (Cartagena); Navarra; Rioja (Calahorra); Valencia; África (Oran, Bugía y Trípoli); Borgoña; Italia (Apulia, Calabria, Cerdeña, Ceriñola, Capua, Cosenza, Gaeta, Garellano, Génova, Mesina, Milán, Nápoles, Ostia, Reggio, Roma, Seminara, Sessa, Sicilia, Siracusa, Tarento y Terranova; otros estados); Flandes; Indias (Guanahaní, actual Watling, en Bahamas, y otras islas caribeñas); Portugal (Alcaçobas, Algarve, Azores, Cabo Verde y Lisboa) y Turquía (Constantinopla). Clasificación en núcleos urbanos y rurales importantes y secundarios.
2. Características de un medio físico y de sus límites, marcado por el mar y la montaña: relieve, clima, demografía y ocupación del espacio, red hidrográfica y red de comunicaciones. Características sísmicas de Granada y su entorno.

3. Representación cartográfica de los anteriores lugares y reinos existentes en las penínsulas ibérica e italiana. Estudio comparativo del mapa político de los siglos XV y XVI y el actual y de las sucesivas etapas de la Guerra de Granada.
4. Estudio de las rutas y características de los tres viajes de Colón a América.

MARCO HISTÓRICO:

1. Hechos históricos significativos en la Península Ibérica y su entorno europeo entre el siglo XV y mediados del XVI, expedición de Colón a las Indias y consecuencias derivadas. Cuestiones analizadas en particular:
 - Aragón, Castilla, Navarra y Portugal en el tránsito de la Edad Media a la Moderna. Guerras civiles en Castilla y con Portugal. Circunstancias de acceso al trono de Isabel de Castilla. Los Trastámara en Aragón y Castilla como factor favorecedor de la unión entre Isabel y Fernando. La “monarquía autoritaria”.
 - Intentos de Portugal, Castilla y Aragón de recuperar la Hispania perdida por los visigodos frente a los conquistadores musulmanes según los intereses de cada reino: Portugal (dominio marítimo de África y control de sus rentables colonias); Aragón (presencia en el Mediterráneo occidental y sus posesiones italianas); Castilla (reino poderoso y extenso herido por la guerra civil que busca expandirse hacia el sur y controlar el Reino nazarí que acabará anexionándose).
 - El Reino nazarí: vestigio del poderoso al-Ándalus altomedieval y realidad política superviviente gracias a las luchas civiles castellanas, la diplomacia y por ser la entrada a Europa de las preciadas mercancías del Oriente, controladas por los turcos desde la toma de Constantinopla en 1453.
 - Rentabilidad de la existencia del Reino de Granada para Castilla durante dos siglos. El comercio de la seda en Granada y la presencia de los genoveses.
 - Factores que alteran la situación a fines del XV: Portugal desplaza a Granada como vía de acceso a las riquezas del Oriente y Castilla logra un gobierno fuerte que aleja la Guerra Civil.
 - Guerra de Granada (1481-1492) y conflictos internos de los Nazaríes.
 - La figura de Gonzalo Fernández de Córdoba y su nexos con Isabel y Fernando. El incendio del campamento de Santa Fe y las “cuentas” del Gran Capitán.

- Cristóbal Colón y sus proyectos. La expulsión de los judíos en 1492.
 - Contexto histórico de la construcción del Monasterio de San Jerónimo.
2. Problemáticas asociadas al período: conflictos internos de los reinos peninsulares; el mundo musulmán y la amenaza turca; política internacional y matrimonial de los Reyes Católicos; Toma de Granada; la situación de Italia; la relación con Francia, Portugal, Roma, el Imperio, Milán y Venecia; muerte de Isabel y Fernando; reinado de Juana y Felipe I; situación del Reino de Granada después de 1492; llegada de Carlos V y luchas de los comuneros.
 3. Algunas concreciones de este período en Granada: vínculos de Gonzalo con los Abencerrajes y Boabdil, su participación en la Guerra y negociaciones de la rendición nazarí; su etapa como Alcaide de Íllora; boda de Gonzalo con María Manrique y protagonismo de esta figura; Talavera y Cisneros; marcha a Italia de Gonzalo, destitución, destierro en Loja, muerte y sepultura.
 4. Otras cuestiones locales: fortalezas de Íllora, Moclín y Loja; la Vega de Granada; vida cotidiana; muerte de la primera hija del Gran Capitán; María Manrique y las damas nazaríes; los terremotos de Granada; visita de Carlos V a Granada; años finales de María Manrique.

MARCO ANTROPOLÓGICO:

1. La sociedad de la época: orden estamental, rasgos de los grupos sociales, coexistencia, perfil de cada colectivo (musulmán, cristiano y judío) e interacciones existentes. Conflictos nobiliarios. Situación interna del reino nazarí.
2. Realidad multicultural y problemáticas sociales.
3. El cristianismo y sus signos de identidad como factor vertebrador de la sociedad granadina tras la Toma. Elementos clave de la cultura hebrea e islámica.
4. Clarificación de los conceptos de mozárabe, morisco y mudéjar.
5. Figuras analizadas. Personajes principales: el Gran Capitán; María Manrique y sus hijas María, Beatriz y Elvira; los Reyes Católicos. Personajes secundarios reseñados alfabéticamente: Aixa, Alfonso de Portugal, Arzobispo Carrillo, Beatriz de Bobadilla, Beatriz de Figueroa, la “Beltraneja”, Boabdil, Carlos V, Carlos VIII de Francia, Conde de Tendilla, Cristóbal Colón, hermanas y abuela de María Manrique, El Zagal, Enrique IV de

Castilla, Fadrique Manrique, Fernando II de Aragón, Francisco de Cisneros, Gutierre de Cárdenas, Hernando de Talavera, hijos de los Reyes Católicos (Isabel, María, Juan, Juana y Catalina), Isabel I de Castilla, Juan II de Aragón, Juan II de Castilla, Joao de Portugal, Luis XI de Francia, Morayma, Muley Hacem, Príncipes Ahmed y Cidi Yahya Alnayar, Torquemada. Otros personajes: Diego Valera, Duque de Medina Sidonia, Felipe II, Ferrante II, Germana de Foix, los Orsini y los Colonna, Hernando del Pulgar, Jacobo Florentino, Juan Latino, León Abravanel, Marqueses de Cádiz y del Zenete, el Doncel de Sigüenza, el nieto del Gran Capitán (Gonzalo), Pedro Mártir de Anglería, Rodrigo Borja, Pedro Ramiro de Alva y Zoraida.

6. Costumbres, tradiciones, festejos, vestimentas, protocolo y ritos funerarios.
7. Nueva estructura de la propiedad y sus efectos sociales. La moneda.

MARCO CULTURAL-PATRIMONIAL:

1. Revisión de la historia del subgénero literario de la NH y la problemática a ella asociada. Exploración de su potencial didáctico a través del análisis de las diversas posturas existentes al respecto entre historiadores profesionales, autores literarios y expertos en Literatura.
2. Valoración de experiencias y propuestas para utilizar la novela y el relato breve como recursos didácticos aplicados a la enseñanza de las CCSS y, en particular, a las diversas formas posibles de estudiar la Historia.
3. Estudio de las principales expresiones de la Edad Moderna en el Reino de Granada en sus dimensiones política, religiosa y cultural. Análisis de la presencia de figuras relevantes de índole nacional e internacional en la ciudad. Vinculación de Gonzalo Fernández de Córdoba en diversos momentos de su vida con Granada: la Guerra, Alcaide de Íllora y Alcaide de Loja.
4. Vida cultural y educativa de la época en Granada. Vínculos con el Humanismo y el Renacimiento. Iniciativas sociales y culturales de María Manrique.
5. Principales elementos urbanísticos y del patrimonio material del Reino de Granada: Castillos de la Calahorra, Íllora, Moclín, Montefrío y la Mota, Alcázar de Sevilla y Alcazaba de Loja, conjunto urbanístico de la Alhambra, Palacio Dar al-Horra, Albaicín, Realejo, murallas y puertas de Granada, Palacio de Carlos V, residencias de los Fernández de Córdoba, otros

edificios de Granada, de Castilla y de Nápoles. Elementos significativos del patrimonio inmaterial.

5. La construcción del monasterio de San Jerónimo y su transformación en panteón del Gran Capitán. Nexos con la Capilla Real y la Catedral de Granada. El Barrio de la Duquesa. Relación del Gran Capitán con la Cartuja.
6. La estética gótica, renacentista y nazarí. Simbología y heráldica. Visión sinóptica de la “cultura” cristiana, hebrea y musulmana.

Junto a estos cuatro marcos se elaboró también por cada estudiante, y desde el texto de la novela y otros materiales: una propuesta didáctica consistente en el diseño de diversas actividades de aprendizaje y materiales didácticos orientados a profundizar en el conocimiento de diversos aspectos históricos, geográficos, antropológicos y patrimoniales del Reino de Granada; un itinerario didáctico por los lugares de la obra localizados en Granada y una valoración del encuentro con el autor de la novela.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como aporte a la educación histórica en la enseñanza de la Historia Moderna, ofrecemos algunas conclusiones finales que confirman la hipótesis inicial planteada:

1. Innovar garantiza el logro de las competencias específicas de DCS. El trabajo efectuado confirma que tal uso de la NH es un buen recurso para enseñar Historia cuya eficacia avalan los resultados obtenidos, el debate realizado, la valoración positiva del 99% del alumnado y la calidad de los materiales elaborados.
2. La utilización de la NH permite desarrollar la competencia lingüística e incentivar hábitos lectores entre estudiantes marcados por altos índices de insensibilidad hacia la lectura sin que ello demande un esfuerzo inasumible.
3. El trabajo con esta novela ha sido en concreto de gran utilidad para:
 - a) Plantear una visión alternativa de la figura del Gran Capitán cuyo perfil se traza desde una óptica no masculina que ofrece matices propios al conocimiento y percepción del tiempo histórico, el espacio geográfico y las realidades antropológicas y patrimoniales de la época, en el marco de la Guerra de Granada.
 - b) Formular un relato verosímil y coherente de los hechos y figuras que recrea y enriquece de forma equilibrada y humana. Especialmente en el caso de la figura del Gonzalo Fernández de Córdoba, que presenta

- desde la sensibilidad de un corazón femenino sujeto a múltiples trabas en razón de su sexo y una situación social marcada por los confusos límites del ejercicio del poder entre los Reyes Católicos y el rechazo social padecido por María al continuar gestionando su patrimonio sin cortapisas ni tutelas masculinas, a pesar de ser una viuda sin hijos.
- c) Exponer desde tal «prisma femenino» asuntos tales como: los partos y la maternidad de la Reina Isabel, su dolor ante las desgracias de sus hijos, a pesar de ser tan poderosa; y la experiencia de diversas muertes prematuras.
 - d) Recrear una percepción de Granada y su entorno desde tal prisma.
4. Ello expuesto, verificamos para concluir que estamos ante razones y evidencias que prueban a nuestro criterio la hipótesis planteada, impulsándonos ello a continuar una línea de investigación que consideramos ofrece aún posibilidades de futuro para la enseñanza de la Historia en el marco curricular de enseñanzas obligatorias de forma creativa, amena y atractiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Esturillo, S. (2015). *Lo que podría haber sido en lo que fue. Respuesta a los problema de la novela histórica en la actualidad*. Trabajo Fin de Máster inédito: UGR.
- Fernández, C. (2004). *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Pamplona: EUNSA.
- Fernández, C. (2006). La historia en la novela histórica. En J. Jurado (Coord.). *Reflexiones sobre la novela histórica* (pp. 165-183). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Kohut, K. (1997). *La invención del pasado: la novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Madrid: Iberoamericana.
- Kohut, K. (2001). Mirando al huerto del vecino: los historiadores frente a lo literario. En C. Pacheco y L. M. Rivas (eds.). *Novelar contra el olvido. Estudios*. Nº especial, año 9, 18, 57-88.
- Kohut, K. (2018). *Historia y memoria*. Manuscrito de 17 págs pendiente de publicación en libro de Actas «Coloquio Internacional Interdisciplinario Novela Histórica. Tomas de Mattos. Uruguay» celebrado el 5, 6 y 7 de noviembre de 2018 en Montevideo.
- Krispin, K. (2012). La novela histórica. ¿Cómo dialoga la historia con la ficción? *Cuadernos Unimetanos*, 32, 15-26.
- Lefere, R. (2013). *La novela histórica: (re)definición, caracterización, tipología*. Madrid: Visor.

- Lukács, G. (1977) *La novela histórica*, trad. de Jasmin Reuter, México: Era.
- Martínez, M. (2016). Reseña de «El ultimo amor del gran Capitán», Antonio L. Callejón. *Historias bizarras & bizantinas*, Blog del autor [24-01.2016]. Recuperado de: <https://historiasbizarrasybizantinas.wordpress.com/2016/01/24/resena-del-libro-el-ultimo-amor-del-gran-capitan-de-antonio-luis-callejon-pelaez/>
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío. History and history teaching*. (s.p.)Vol. 39.
- Palma, A. (2015). La mozarabía andalusí: minoría invisible en el currículo. En A. Ma Hernández; C. R. García y J. L. De la Montaña (Eds.) (2015): *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro* (pp. 279-288). Cáceres: UEX-AUPDCS.
- Palma, A. (2018a). Ciencias sociales y novela histórica. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Vol. 33, núm. 1, 93-102.
- Palma, A. (2018b). *Proyecto investigador*. Proyecto inédito para el acceso a la plaza de profesor T.U. Granada: UGR.
- Palma, A. y Rejón, Fº (2017). Model of the literature adoption in high education: an approach with historical novel. *International Research in Higher Education*. Vol. 2, (1), 1-12, Recuperado de <http://www.sciedupress.com/journal/index.php/irhe/article/view/11195IS>
- Roberts, K. (2011). *Teaching in the 21 St Century*, Recuperado de <https://prezi.com/gx6ycgphtszm/teaching-21st-century-students/> junto a su traducción y adaptación por Ana Ma del Valle (2013). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=3rq_rK7kQ2Y y <http://hurnanidades.uach.cl/wp-content/uploads/2014/10/MEMORIA-FACULTAD-2013-OKv3.pdf>

LA IMAGEN DEL PODER. EL PODER DE LA IMAGEN EN LA EDAD MODERNA

RAFAEL GIL BAUTISTA
(IES Mare Nostrum de Torreveja)

CARMEN GIL HUEDO
(CEIP Virgen del Carmen de Torreveja)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.71

INTRODUCCIÓN

Todas las culturas han utilizado las representaciones artísticas para mostrar y exaltar el poder desde los tiempos más remotos. Por ello, no debe extrañarnos que durante la Edad Moderna en los territorios del imperio hispánico se intentara trasladar a la sociedad el carácter áulico y sagrado de las élites privilegiadas, especialmente de la monarquía del Quinientos. De igual modo, muchas obras de arte nos ilustran sobre las penurias cotidianas de las clases más humildes, mostrando la dura realidad que rodeaba a la inmensa mayoría de la población, sobre todo en el siglo XVII.

Cierto es que las imágenes elegidas corresponden a contextos socioeconómicos y estéticos diferentes, Renacimiento y Barroco, pero si las incorporamos es para dejar constancia de esa “realidad plural”, cuyo valor didáctico queremos enfatizar para entender mejor un periodo histórico tan complejo.

FORJAR LA EFIGIE DE UN IMPERIO. DE CARLOS DE GANTE A CÉSAR IMPERATOR

Recordemos que tras no pocas carambolas dinásticas, que terminarían formando un imperio transoceánico, surgió la figura de Carlos, hijo y nieto de reyes y reinas de vastos patrimonios territoriales.

Pero la imagen política de aquel joven flamenco se iría configurando en un proceso lento, intentando dotar a su figura de la importancia y grandeza a la que iban asociados. Solo tenemos que fijar la mirada sobre las pinturas de juventud para comprobar lo que decimos (figs. 1 y 4). Imberbe, lógico en el primer caso por la edad

que representa, y con las facciones idealizadas en ambas ocasiones, que suavizan su prognatismo y moderan su perfil nasal. Eso sí, luciendo la cadena con el toisón de oro, por su fuerte contenido simbólico que lo vincula inexorablemente tanto a la herencia borgoñona de la Casa Habsburgo, como a la defensa a ultranza del catolicismo.



Figura 1. Carlos de Gante, Anónimo, h.1508, Innsbruck, castillo de Ambras.



Figura 2. San Sebastián, presentado como Carlos V, escuela de Juan de Borgoña, primer cuarto del XVI.



Figura 3. Adoración de los Magos, Marco Cardisco, h.1519. Capilla Palatina. Museo di Castel Nuovo. Nápoles (detalle).



Figura 4. La adoración de los Reyes Magos, (detalle), Maestro de Sijena. h. 1515-1521. Meadows Museum Dallas.

Sin embargo, no es la única ocasión en que vemos idealizada la figura del joven gantés. Sirva de ejemplo la pintura de la escuela toledana de Juan de Borgoña (Fig. 2). Allí le vemos como donante y ocupando el centro de la composición, ataviado con vestimenta renacentista, mientras sujeta con la mano una flecha (atributo que acompaña la hagiografía de San Sebastián) y una aureola de divinidad rodeando su cabeza. Para que no haya dudas sobre el asunto, en el margen superior derecho del lienzo se muestra el martirio a este santo, cuyo cuerpo semidesnudo es atravesado por las saetas de dos ballesteros. No es baladí la elección de este santo, pues pasa por ser invocado contra la peste y contra los enemigos de la religión en multitud de ocasiones. Incluso, puede interpretarse como un guiño a los ballesteros de la Santa Hermandad Vieja de la capital toledana, que ejecutaban a los reos asaeteando con trece flechas a los condenados por delitos graves.

Esa idealización se repetirá en la obra napolitana de Marco Cardisco, territorio entonces adscrito a la Corona de Aragón¹, donde este monarca se representa como uno de los Magos que acuden a adorar al nuevo Mesías (Fig. 3). Engalanado para la ocasión, con la copa que va a entregar en la mano derecha y sujetando grácilmente la empuñadura de su espada, de nuevo se cubre con gorra flamenca, esta vez de un intenso tono rojo que se festonea, a modo de corona, con estrellas y puntas doradas (Freedberg, 1978, p. 692).



Figura 5. Medalla de Carlos V. Alberto Dürero y Hans Krafft. Núremberg, 1521. Museo Arqueológico Nacional, Madrid. Plata. Diámetro = 71 mm.

Bastante más cuesta identificar a este monarca en la tabla del monasterio aragonés de Sijena (Fig.4). En el retablo de este maestro, que tanta tinta ha vertido con noticias de toda índole, nos lo muestra ocupando el espacio principal de este

1 Conviene recordar que este monarca, por sus lazos familiares, también ejerció como rey de Nápoles durante 40 años, entre 1516 y 1556.

lienzo (Montañés, 2017). La banderola sobre su cabeza con las águilas bicéfalas nos puede servir para identificarlo, pero se han dulcificado tanto los rasgos faciales que si solo fuera por el rostro difícilmente lo asociaríamos con él². El tocado que lo cubre, además de incorporar mayor volumen al diseño de la cabeza, tampoco contribuye a su caracterización.

Mas si la herencia hispánica le supuso un gran cambio en su vida personal y pública, la pronta elección como sucesor al trono de su abuelo Maximiliano, con las artimañas que allí sucedieron e hipotecas de futuro que contrajo, le condicionarían para siempre (Pérez, 1999, p.55). Precisamente se iba a celebrar en la ciudad bávara de Núremberg su primera Dieta y para ello el municipio encargó el diseño de una medalla conmemorativa a su hijo más preclaro, Alberto Durero (Fig. 5). El joven Carlos, imberbe aún a los veinte años, aparece rodeado de las armas de los territorios del Imperio, apareciendo en el reverso la fecha, 1521, y el águila bicéfala. Aunque al final la Dieta se celebraría en Worms, el diseño del artista bávaro nos quedará para siempre³.

Tan solo dos años después, en 1523, nos aparece su efigie en un privilegio para vender pescado fresco en Valladolid⁴. La imagen tal vez peca de cierto candor, pues se representa en la letra capital de ese documento y se le adjunta un lirio blanco, que iconográficamente se asocia a la pureza o la inocencia, lo que nos resulta difícil de interpretar (Fig. 6). Tras un paréntesis residiendo en Castilla, incluido el matrimonio con Isabel de Portugal en 1526, celebrado en Sevilla, ponía rumbo a la península Itálica. Era ya el verano de 1529. Y es que, tras conseguir las divisas de la casa Habsburgo, con todas las cargas y responsabilidades que ello comportaba a nivel nacional e internacional, le faltaba revestir su condición política con un halo de espiritualidad. De ahí que decidiera acudir a Bolonia para ser coronado por el sumo pontífice, entonces un Médici, Clemente VII. Las relaciones entre ambos personajes fueron muy difíciles, especialmente tras el saqueo de Roma en 1527 por las tropas del emperador, que incluso forzaron el cautiverio del papa en el castillo de Sant' Angelo durante siete meses (Chastel, 1997, p. 66).

2 Además de indagar sobre el Maestro de Sijena, esta imagen nos permitiría abrir un amplio debate con el alumnado sobre derechos y conservación del patrimonio, más allá de las disputas de otra índole (políticas, económicas, desamortizadoras, etc.) y explicar, hasta donde sea posible, cómo puede haber salido tan importante obra para nuestro país.

3 Queremos proponer como recurso didáctico el empleo de la filatelia o la numismática para captar la atención e interés del alumnado, aún más en el tema que nos ocupa.

4 Agradecemos al profesor Miguel Fernando Gómez Vozmediano que nos facilitase la imagen.



Figura 6. Carlos V inserto en la letra capital. Privilegio otorgado en Valladolid, 1523



Figura 7. Clemente VII corona a Carlos V. Vasari y Stradano. Palazzo Vecchio. Salón de Clemente VII. Florencia

La ciudad boloñesa se engalanaría para tan magno acontecimiento. Arquitecturas efímeras con las efigies imperiales y un amplio cortejo de cardenales le recibirían. Bolonia se disfrazó de Roma clásica (Checa, 1999, p.147). En realidad se trató de una doble investidura, pues el 22 de febrero de 1530 le impondría la corona de hierro de los lombardos, que según la tradición estaba impregnada con uno de los clavos con los que se crucificó a Cristo, lo que le convertía en rey de Italia. La segunda parte vino dos días después, el 24 de febrero, efeméride señalada por coincidir la victoria de Pavía y el cumpleaños del propio Carlos. Para la ceremonia en la plaza mayor de Bolonia se construyó una pasarela elevada que unía el palacio, donde estaba alojado Carlos, con la iglesia de San Petronio, para que todo el mundo pudiese ver el paso del cortejo. A la entrada cuatro de los más grandes nobles romanos y alemanes, los duques de Saboya, Urbino y Baviera junto al marqués de Monferrato, portaban las insignias del imperio.

El fresco de G. Vasari que adorna el techo del Palazzo Vecchio de Florencia es bien elocuente (Fig. 7). Nos muestra todo el boato y los elementos clave: la corona dorada o la de los césares, ubicada bajo el escudo imperial; en su mano derecha la espada, que le confería los derechos de la guerra para la defensa de la fe católica; el orbe con la cruz, en representación de todo el planeta; y el cetro, cuya vara de mando se otorgaba a la realeza.

El grupo escultórico, que también se haya en el mismo palacio florentino, aunque es menos evocador, transmite con gran precisión el evento (Fig. 8). Con una estructura compositiva piramidal, los peldaños del crepidoma ayudan a una posición flexionada del monarca que posibilite a su vez que la corona termine

ciñéndose sobre la cabeza. Añadiremos unas breves notas acerca de las barbas de ambos protagonistas. En el caso de Clemente VII, se debe a un voto perpetuo tras lo sucedido en el saqueo de Roma, supone un recurso estético que, además de dar volumen y claroscuros, ayuda a equilibrar la cara del papa, pues la mitra papal la descompensaba. Para Carlos, se trata de un medio para disimular su prognatismo acusado, además ser un elemento desde antiguo asociado a faraones y emperadores.



Figura 8. Coronación de Carlos V por Clemente VII. *Palazzo Vecchio, Florencia.*



Figura 9. Carlos V en la batalla de Mühlberg. Tiziano, 1548. Óleo, 335 x 283 cm. Museo del Prado, Madrid

LOS PINCELES DE TIZIANO AL SERVICIO DE LA CORTE IMPERIAL

El ideario de Carlos V a estas alturas parecía claro: ejercer la hegemonía como César sobre el resto de los reyes cristianos, con el patrocinio del papado en la defensa de la fe católica. El cuadro seleccionado cumple sobradamente con ese fin, pues lo muestra tras la victoria obtenida en la primavera de 1547 sobre los príncipes protestantes alemanes coaligados en la liga de Esmalcalda (Fig. 9). Para su realización se desplazó hasta tierras germánicas Tiziano, lo que pone de manifiesto la empatía existente entre la familia imperial y el maestro renacentista.

La obra es capaz de aunar dos grandes tradiciones: por un lado, la idea cristiana “de representar a Carlos a caballo nos remite a la del *miles christi* de tradición

cristiana, paulina y erasmiana”; por otro, evocar a la Antigüedad clásica al recurrir a la imagen ecuestre de gran ampulosidad del retrato ecuestre de Marco Aurelio (Checa, 2002). Además, queremos poner énfasis en el rostro ciertamente inexpressivo, pues nada delata la euforia de aquella importante victoria. Estamos delante de una imagen áulica y propagandística, que muestra un gesto sereno, evitando mención alguna a los derrotados. Este óleo sirvió como paradigma para crear el retrato ecuestre que tan honda repercusión tendría en siglos posteriores⁵.

Esta imagen es directa, contundente, y demuestra que el artista se documentó para arropar al protagonista: el caballo, las armas empleadas (el arnés de Helmschmid, que todavía se conserva en la Real Armería de Madrid), el morrión emplumado que cubre la testa del jinete, la lanza corta de combate o la pistola de arzón, todo representado con gran precisión y minuciosidad.

Dos detalles más resaltaremos: por una parte, la enorme habilidad y sabiduría al elegir dónde emplazar las luces y sombras de la armadura, que le otorga de un mayor verismo a todo el conjunto; y por otra, la forma de resolver el paisaje, con unas calculadas manchas de color que ayudan tanto a situar al personaje a orillas del río Elba, clave en el éxito militar logrado, como a iluminar con unas luces crepusculares todo el lienzo.

PINTAR LA REALIDAD. NIÑEZ RECONOCIBLE O INFANCIA ANÓNIMA

La imagen de aquella sociedad estamental, donde la desigualdad de derechos y obligaciones era tan acusada, también se puede y se debe estudiar a través de la representación de las edades más tempranas. Si nos centramos en las clases privilegiadas, especialmente entre los miembros de la familia real, los retratos de los niños y niñas debían mantener las pautas establecidas para los familiares adultos: frialdad emocional, solemnidad y alarde de la riqueza a través de la indumentaria que vestían (Fig.10). El propósito no solo era reflejar fielmente los rasgos de la persona retratada, sino dejar bien claro que en cierta medida ellos y ellas personifican el reino.

El óleo de Alonso Sánchez Coello puede ser un magnífico ejemplo de lo que decimos. Lo que vemos no solamente es un doble retrato, estamos delante de Isabel Clara Eugenia (1566-1633) y de Catalina Micaela (1567-1597), las hijas de Felipe II y de Isabel de Valois. Nos pueden enternecer sus caritas infantiles o aparecer como mascota un jilguero sobre el andador, pero su porte nos recuerda

5 Las repercusiones posteriores en Rubens, Velázquez, J. Ranc o Goya, por citar los más conocidos, son indudables y un buen recurso didáctico en las aulas.

que están posando para la eternidad. Recordemos que años después ambas infantas jugarían un papel decisivo en las políticas matrimoniales del rey Prudente, ya que Catalina Micaela fue duquesa de Saboya y su hermana gobernadora de los Países Bajos. En el fondo eran razones diplomáticas lo que buscaba el monarca en tan buen retratista (Falomir, 2005, p. 75).



Figura 10. Las infantas Isabel Clara E. y Catalina Micaela, 1568. Alonso Sánchez Coello. Monasterio de las Descalzas Reales, Madrid



Figura 11. Mujeres en la ventana, Murillo, 1665-1675. National Gallery of Art, Washington D. C.

Dos breves pinceladas más, nunca mejor dicho. En primer lugar, destacar las grandes dotes de Sánchez Coello como “retratador”, pues así es como se le menciona en 1563 en la contaduría de la reina Isabel de Valois (Serrera, 1990, p.38). En segundo término, el predominio absoluto de la línea sobre la mancha oscura del fondo, lo que hace que el esmero puesto en los ropajes destaque con fuerza, solamente el rincón superior derecho se abre al exterior, mostrando el desaparecido Alcázar Real de Madrid, al tiempo que nos genera la sensación de un cuadro dentro del propio cuadro.

Por lo que respecta al común o estado general, las clases sociales más humildes, la nota predominante de los retratados es su anonimato. Por mucho que algún muchacho lo hayamos visto repetido como modelo, en la mayoría de las ocasiones no podemos asignarle ni linaje, ni procedencia. Afortunadamente han sido rescatados para la posteridad, entre otros, por los pinceles de Ribera, Velázquez, Murillo o Núñez de Villavicencio, aunque obviamente ignoraban que terminarían formando parte de colecciones privadas y grandes museos.



Figura 12. Joven mendigo. Murillo, 1665, Museo del Louvre, París.



Figura 13. Niños jugando a dados. Núñez de Villavicencio, 1686, Museo del Prado.

Esta pintura de género o costumbrista, entonces minusvalorada por gran parte de la sociedad española, especialmente por quienes tenían posibilidad económica de haberla encargado, hoy nos permite visualizar la desdicha y miseria en la que malvivía la inmensa mayoría de la población. Por mucho que se trate de mitificar la pobreza, bajo un halo de dignidad. No fueron ideadas ni dibujadas para reflejar la resignación ante la desgracia de ser pobre, pero cualquier libro de texto histórico, literario o económico que haga mención de aquellos tiempos modernos incluye alguna de estas imágenes (Fig. 11).

Un aspecto a remarcar es conocer quiénes ejercían el patrocinio de estas obras. Aunque al generalizar siempre se puede cometer algún desliz, podemos confirmar que el amplio mercado religioso acaparaba una parte muy significativa de los pedidos, sin olvidar el mecenazgo de la Corte madrileña y algunos nobles cercanos al poder (Pérez Sánchez, 1992, p. 33).

Pero también ejercían este mecenazgo algunos coleccionistas privados, especialmente hombres de negocio flamencos que venían a tierras hispánicas para cerrar tratos y que estaban familiarizados con obras de esta temática, del que puede ser un buen ejemplo el óleo *Mujeres asomadas a la ventana*, que Bartolomé E. Murillo firmaría hacia 1655-1660 (Ayala, 1991, p.217). El descaro y simpatía con que se muestran las dos jóvenes, especialmente la que mira sin mayor rubor al espectador, nos cautivan, aunque en su momento pudieran ser interpretadas, dado su lenguaje corporal, como prostitutas.

Del mismo autor y muy cercano en el tiempo es el *Joven mendigo o Niño espulgándose* (Fig. 12). Para entender el tratamiento de la infancia en la pintura del maestro sevillano es conveniente revisar su biografía, puesto que siempre estuvo rodeado de niños, primero, siendo el menor de catorce hermanos y, más tarde, como padre de diez hijos de su matrimonio con Beatriz Cabrera. La soledad que aquí se refleja de manera contundente, contrasta con la alegría que los jóvenes mostrarán años después, como el *Niño riendo asomado a la ventana*, conservado en la National Gallery de Londres, pero permite explicar el contexto en que a muchos de estos infelices les tocó vivir. Finalmente, comentar que esta obra no puede entenderse sin la influencia tenebrista que llega desde Roma: el muchacho ignora al espectador y se centra en desparasitarse. Solo le acompañan un cantarillo, una cesta de esparto con manzanas y al lado de la pierna unos camarones, que ayudan a equilibrar la composición.

La última obra que queremos analizar, aun sucintamente, es la de Pedro Núñez de Villavicencio. Importante autor del barroco sevillano, del que destacamos su cuna caballeresca, por inusual entre los pintores de la época (Fig. 13). Si la obra anterior era un único protagonista, ahora el lienzo se llena de chiquillos. Unos juegan a los dados sobre una capa grisácea. Otro roba monedas para dárselas a un tercero. A la izquierda, una jovencita con una rosa cuida de otra más pequeña que lleva un chusco de pan. Advertimos de dos sorpresas, la primera se refiere a la parte superior de la tela, que fue añadida unos años después por otra mano; la segunda, que en cierta medida nos recuerda su condición de hidalgo y comendador del autor, se descubrió recientemente al hacer un estudio radiográfico del cuadro, surgiendo un retrato de la orden de San Juan, ahora oculta entre la chiquillería.

CONCLUSIONES

Esta última obra fue un regalo para Carlos II, como para nosotros ha sido poder optar entre tan amplio abanico de imágenes. En una época de acusados contrastes sociales y económicos, donde unos pocos nobles y clérigos se entregaron al servicio de la idea europeísta imperial, no sin titubeos, mientras que una ingente cantidad de pecheros y la llegada de plata americana costearon la empresa, el poder que transmitían las imágenes debía mostrarse al mundo entero.

Algunas ideas tan solo las hemos podido esbozar y seguramente merecerían mayor atención, como otras que abordaremos para en el futuro trabajarlas con el alumnado. Así, se podrían plantear rutas (de hecho algunas ya se han puesto en práctica) siguiendo la impronta por media Europa, pero sin olvidar las referencias

históricas e iconográficas de esas imágenes. Por ejemplo, en la Puerta de la Bisagra de Toledo, el escudo cincelado que vemos no se incorporó hasta el siglo XVII al emblema de su cabildo urbano, pues no todas las ciudades se entregaron de inicio a la causa imperial. Igualmente puede suceder con la capacidad de transcendencia que nos han legado esas representaciones. Así, bustos o efigies a caballo en sellos y monedas, son excusa razonable para iniciar al alumnado en la afición filatélica o numismática, pero habrá que advertir de cuándo y por qué se difundieron.

En definitiva, mediante el estudio de estas representaciones artísticas, y de otras muchas que se pueden incorporar, se deben hacer más comprensibles aquellos siglos modernos. No solo pretendemos educar la mirada del alumnado, remarcando aspectos formales o iconográficos, sino reflexionar sobre la importancia que han tenido y tienen las imágenes para entender tan dilatado periodo, de luces y oro, pero también de guerras y desengaños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, N. (1991). *Del Greco a Murillo. La pintura española del Siglo de Oro, 1556-1700*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carrasco, R. (2015). *La empresa imperial de Carlos V*. Madrid: Cátedra.
- Chastel, A. (1988). *El saco de Roma, 1527*. Madrid: Espasa Calpe.
- Checa, F. (1999). *Carlos V. La imagen del poder en el Renacimiento*. Madrid: El Viso.
- Checa, F. (2002). *Carlos V, a caballo, en Muhlberg de Tiziano*, Madrid: TF Editores.
- Falomir, M. (2005). Los orígenes del retrato en España. De la falta de especialistas al gran taller. En *El retrato español. Del Greco a Picasso*. Madrid: Museo Nacional del Prado.
- Freedberg, S. J. (1978). *Pintura en Italia 1500-1600*. Madrid: Cátedra.
- Montañés, J. Á. (23 noviembre de 2017). El destino dispar de dos pinturas de Sijena. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com>>Cataluña
- Pérez, J. (1999). *Carlos V*. Madrid: Temas de Hoy.
- Pérez, A. E. (1992). *Pintura barroca en España (1600-1750)*. Madrid: Cátedra.
- Serrera, J. M. (1990). Alonso Sánchez Coello y la mecánica del retrato de Corte. En *Alonso Sánchez Coello y el retrato en la corte de Felipe II*, Madrid: Museo Nacional del Prado.



La Edad Moderna es un período fundamental para la comprensión del mundo y de la sociedad actual. Sin embargo, en España existe una gran distancia entre los libros de texto y las propuestas curriculares ofrecidas en los centros de educación secundaria y el ritmo que sigue la investigación y la innovación en este campo. Conscientes de esta situación, esta obra colectiva gira en torno a tres ejes vertebradores. En primer lugar, se abordan los contenidos; en segundo lugar, los métodos de enseñanza; y, en tercer lugar, las imágenes y las representaciones, muchas veces estereotipadas, existentes sobre esta época en nuestro presente. Los tres bloques recogen numerosas aportaciones tanto desde planteamientos teóricos y de investigación renovados como de propuestas didácticas claras y útiles con las que se pretende contribuir a avanzar en la enseñanza de la Edad Moderna en la Educación Secundaria.

